



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
CAMPUS GUANAJUATO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**IMPACTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL
DESARROLLO DEL COMPONENTE PROFESIONAL.**

**Estudio de caso en el Telebachillerato Comunitario de
Manuel Doblado, Guanajuato.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

Zuleica Vázquez Saldaña

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Mireya Martí Reyes

JUNIO 2020, GUANAJUATO, GTO.

Índice

Resumen	7
<i>Abstract</i>	8
Introducción	9
Capítulo 1: La Educación Media Superior en México	13
Estructura de la Subsecretaría de Educación Media Superior	13
Fundamentos para hacer la reforma de la Educación Media Superior	14
Reformando la Educación Media Superior en 2008	16
Nueva Institución para la Educación Media Superior	23
Otra modificación a la educación mexicana	26
La nueva escuela mexicana	29
Panorama Educativo de la Educación Media Superior	31
Investigaciones en torno al Nivel Medio Superior y la Reforma Integral de Educación Media Superior	34
Síntesis de capítulo.....	37
Capítulo 2: Situación de los docentes	38
Rasgos del docente	38
Un docente ideal	43
Ser docente	46
Mejorar las prácticas.....	47
Impacto docente en el aprendizaje de los estudiantes	48
Huella de la formación docente en el futuro de los estudiantes.....	51
Síntesis de capítulo.....	54
Capítulo 3: Estrategias para mejorar la práctica docente	57
El docente.....	57
Formación docente: una manera de mejorar la labor	64
Autoformación: alternativa ideal para ser docente	68
Identidad profesional ante la crisis del trabajo.....	73
Síntesis de capítulo.....	75
Capítulo 4: Marco metodológico	77
Entender la metodología.....	77
Metodología cualitativa	77

Estrategias de recolección de datos.....	79
Entrevista	79
Piloteo de métodos de recolección de datos.....	81
Análisis preliminar a partir del pilotaje	84
Aplicación del instrumento	87
Proceso de análisis	90
Síntesis del capítulo.....	92
Capítulo 5: Resultados	93
Perspectivas docentes.....	93
Formación académica	94
Historial laboral	95
Docencia	96
Síntesis de apartado	112
Perspectiva de los estudiantes.....	113
Estudios en TBC: una decisión de los jóvenes de comunidad	113
Desarrollo Comunitario: identidad del TBC	116
Trabajo docente en Desarrollo Comunitario	118
Síntesis de apartado	119
Conclusiones	120
Anexos	134
Anexo 1: Carta de Consentimiento	134
Anexo 2: Guión de entrevista docente, pilotaje	137
Anexo 3: Guión de entrevista estudiantes, pilotaje.....	139
Anexo 4: Guión de entrevista docente.....	141
Anexo 5: Guión de entrevista estudiantes	143

Índice de tablas

Tabla 1: MODALIDADES PARA CURSAR LA EMS	20
Tabla 2: INDICADORES DE CRECIMIENTO DE LOS TBC EN MÉXICO	23
Tabla 3: MAPA CURRICULAR DEL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO	25
Tabla 4: PORCENTAJE DE TIEMPO QUE DEDICA EL DOCENTE AL GRUPO	32
Tabla 5: PORCENTAJE DE DOCENTES POR SEXO	32
Tabla 6: PORCENTAJE DE DOCENTES CON TÍTULO DE LICENCIATURA O MÁS	33
Tabla 7: PORCENTAJE DE DOCENTES EN FUNCIÓN DE LA EDAD	33
Tabla 8: TENDENCIAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	55
Tabla 9: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LAS COMUNIDADES	88
Tabla 10: PORCENTAJE EDUCATIVO DE LAS COMUNIDADES	89
Tabla 11: CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS	93
Tabla 12: EXPERIENCIAS LABORALES	95
Tabla 13: TIPO DE CONTRATACIÓN Y ACTIVIDADES QUE IMPLICA	98
Tabla 14: ASIGNATURAS QUE INTEGRAN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN	100
Tabla 15: ELEMENTOS NEGATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES	105
Tabla 16: PROYECTOS EN DESARROLLO COMUNITARIO	111
Tabla 17: CARACTERIZACIÓN DE LOS JÓVENES ENTREVISTADOS	113
Tabla 18: PREFERENCIA DE LOS JÓVENES POR LAS ASIGNATURAS	115
Tabla 19: PROYECTOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA ASIGNATURA DE DESARROLLO COMUNITARIO	117

Índice de imágenes

Imagen 1: ESTRUCTURA DE LA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (SEMS).....	14
Imagen 2: MUNICIPIO EN EL QUE SE REALIZÓ EL TRABAJO DE CAMPO	87
Imagen 3: MAPA DE LAS COMUNIDADES DONDE SE REALIZÓ EL TRABAJO DE CAMPO.	88
Imagen 4: EJEMPLO ANÁLISIS ESTRUCTURAL.	92
Imagen 5: PERFIL PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE TBC.....	94
Imagen 6: PROCESO DE INGRESO A LA PLANTILLA DOCENTE DE LOS TBC.....	96
Imagen 7: ESTRUCTURA JERARQUIZADA , SIGNIFICADOS DE SER DOCENTE EN TBC.	102
Imagen 8: PREFERENCIAS DE LAS ASIGNATURAS SEGÚN SUS INTERESES PROFESIONALES	104
Imagen 9: ESTUDIAR EN TBC. DECISIÓN DE LOS JÓVENES	114
Imagen 10: VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL TRABAJO DE SUS PROFESORES.....	118

Agradecimientos

A mis papás y hermanas, quienes me apoyaron hace cuatro años, compartiendo la ilusión de iniciar la licenciatura, por creer en mí, aun cuando todos apostaron que no lo lograría, por no dejarme sola en ningún momento, por su apoyo económico y en todos los sentidos. Por acompañarme y ser parte de algo tan importante. Gracias infinitas.

Hasta el cielo, a mi abuelito, al hombre que me enseñó que hay que dejar huella con el paso del tiempo, ¡lo logré! Y aunque faltaron unos meses para que alcanzaras a verlo, esto también es tuyo, seguí con todo lo que tenía planeado, tal y como me lo encargaste. Gracias por haber recordado este momento que era tan importante y sentirte orgulloso de mí.

A mi tía Basilisa, quien siempre estuvo al pendiente de cómo iba en la escuela, de los logros que obtenía y de los problemas que se presentaron; preocupándose de todo lo que había a mi alrededor y me ponía en riesgo; gracias por ser tan cercana a mí y demostrar lo importante que soy a tus ojos.

A Luis, quien llegó a mi vida cuando recién iniciaba mi trayecto en la universidad y que ha seguido a mi lado, acompañándome en todos los aspectos, siempre disponible para cuando necesitara de su ayuda, por su comprensión cuando la situación fue más difícil.

Al Dr. Marcos, por confiar en mí y considerarme para ser parte de sus proyectos de investigación, me dejaron gratas experiencias y mucho aprendizaje, por ser el responsable de que este trabajo se pudiera concluir.

A la Dra. Mireya, por su paciencia y comprensión en los últimos momentos de la licenciatura, su flexibilidad y ánimos, sus sugerencias y revisiones sirvieron para que mi tesis mejorara.

A Salud y Fernanda, mi equipo de trabajo durante los dos últimos años de la carrera, gracias por hacer de mi estancia en la universidad un espacio más agradable.

A todos quienes se preocuparon y se cruzaron en mi camino durante estos cuatro años, gracias por sus palabras de aliento.

¡GRACIAS INFINITAS!

Resumen

En este trabajo de investigación, lleva por título “Impacto de la *formación* docente en el desarrollo del componente profesional. Estudio de caso en el *Telebachillerato Comunitario (TBC)* de Manuel doblado, Guanajuato”. En contexto los *TBC* fueron creados en el año 2013 como una prueba piloto y en 2015 comenzaron a operar de manera formal, con la finalidad de contribuir a los problemas en el Nivel Medio Superior (NMS), atienden a la población rural que no tenía acceso a el NMS, por ello, se les ha dado un enfoque distinto, comparado con otras instituciones de Educación Media Superior (EMS), pues en el componente profesional se aborda con la asignatura de *Desarrollo Comunitario*, a través de proyectos de triple impacto para las comunidades en las que se ubican las instituciones.

Luego de la creación del *TBC*, se han detectado algunos vacíos y problemas que atender por las autoridades y actores correspondientes, pues el servicio que se ofrece a los jóvenes debe ser de calidad; entre estos se encuentra el caso de la docencia en la que se han incorporado profesionistas con *formación* en diferentes áreas del conocimiento, sin embargo, ellos mismos reconocen sus carencias en el ámbito educativo, pues esperaban acceder a un empleo que guardará relación con sus estudios profesionales, esto a partir de los datos recabados, luego de haber visitado a los actores.

Junto con lo anterior y considerando el fin de la asignatura de *Desarrollo Comunitario*, las deficiencias y carencias que hay en el *TBC* es destacable que esto no se ha podido cumplir, es necesario un trabajo más cercano y atento para con los *docentes*, de tal manera que se vayan subsanando los vacíos y los resultados sean más favorables, para los *docentes*, y, por lo tanto, para los jóvenes.

Palabras clave: *docente, Desarrollo Comunitario, formación, Telebachillerato Comunitario.*

Abstract

In this research work, is entitled “Impact of teacher training on the development of the professional component. Case study in the Community Audiovisual High School of the town of Manuel Doblado, Guanajuato. In context the Community Audiovisual High Schools were created in 2013 as a pilot test and in 2015 they began to operate formally, in order to contribute to problems at the Upper Middle Level, meeting the demands of the rural population that did not have access to it, for this reason, they have been given a different approach, compared to other institutions of High School Education, since in the professional component it is addressed with the subject of Community Development, throughout triple impact projects for the communities in which institutions are located.

After the creation of the Community Audiovisual High Schools, some gaps and problems have been detected to be addressed by the corresponding authorities, since the service offered to young people must be of quality; among these is the case of teaching in which professionals with training in different areas of knowledge have been incorporated, however, they recognize their shortcomings in the educational field, since they hoped to access a job that will be related to their professional area, this from the data collected, after having visited the participants.

In addition, considering the end of the Community Development course and deficiencies that exist in the Community Audiovisual High Schools, it is noteworthy that this has not been accomplished, a closer and attentive work is necessary for teachers, so that the gaps are closed and the results are more favorable for teachers, and therefore for young people.

Key words: teacher, Community Development, training, Community Audiovisual High School.

Introducción

La educación es uno de los temas más complejos, la interacción entre personas de diferentes edades, contextos e intereses crea áreas de oportunidad en las cuales se puede indagar, con la finalidad de reconocer las problemáticas y de ser posible proponer soluciones, por ello es importante realizar trabajos de investigación, que tomen en cuenta los intereses del investigador; a través de los cuales se muestre la situación que se ha vivido.

En la presente investigación se consideró pertinente y necesario abordar la temática de los Telebachilleratos Comunitarios (TBC) en el municipio de Cd. Manuel Doblado, Gto., tomando en cuenta que éste tiene pocas instituciones de Educación Media Superior (EMS); las cuales no han podido atender al total de la población con edad típica para cursar la EMS.

Ante las diferencias en los distintos subsistemas de EMS y las problemáticas que se presentaban de cobertura, rezago, abandono, reprobación y calidad en el servicio, en el 2008 se creó la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), que permitiría abatir dichas situaciones y con ello elevar el nivel educativo del país.

En el año 2013, el Estado Mexicano realizó una modificación al artículo 3° constitucional, en el que se establece que, todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (Diario Oficial de la Federación, 2012, p. 1).

Ante la necesidad de ofertar el servicio educativo, luego de que se decretara como obligatorio el Nivel Medio Superior, fueron creados los TBC en el ciclo escolar 2014- 2015 con 253 planteles, se contrataron 759 docentes e ingresaron 4,500 estudiantes; como una estrategia para abatir el problema de la cobertura en la EMS, para el ciclo escolar 2018- 2019 ya eran 3,306 planteles, 9,722 docentes y 127,769 estudiantes, el crecimiento ha sido relevante; además de que el sector que atiende es uno de los más descuidados por el gobierno, las comunidades rurales, donde no se había logrado llevar el servicio a toda la población.

El interés por este tema surge por un acercamiento con uno de los TBC en la licenciatura, posterior a ello y al ser parte de un proyecto de investigación en el que se trabajó el tema; además de este acercamiento y por la cercanía con el contexto rural, percibía que no tenían acceso a las mismas opciones que las personas que estaban en otros espacios. Por lo que, cuando la oportunidad fue más accesible para entrar al nivel educativo, me pareció importante conocer el servicio que reciben; por lo que se les ha dado importancia a dos elementos:

1. El docente como actor fundamental en el proceso, con un compromiso no sólo con la institución con la que trabaja, sino con los estudiantes, padres de familia, autoridades y la sociedad; sin embargo, no en todos los casos es así, pues siempre ha habido deficiencias en la actividad que desempeñan por distintas razones, las cuales crean conflictos personales, ya enfrentan procesos de presión y crisis al no saber qué hacer con todas las actividades o no ser el trabajo que esperaban.
2. La asignatura que es distintiva a otras instituciones de Educación Media Superior (EMS): Desarrollo Comunitario, que se inscribe dentro del componente profesional del TBC.

La capacitación en Desarrollo Comunitario proporciona las herramientas necesarias para que el estudiantado construya conocimientos, desarrolle habilidades y actitudes, a través del desarrollo de diversas actividades de Enseñanza- Aprendizaje que le permitirán asumir una actitud crítica, analítica y responsable con la comunidad. Al finalizar la capacitación las y los alumnos podrán utilizar y relacionar los conceptos vinculados al Diagnóstico Comunitario, así como elaborar, aplicar y evaluar un proyecto de Desarrollo Comunitario (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2014, p. 5).

A partir de los dos aspectos anteriores, se eligió el municipio de Manuel Doblado, Gto., a partir del grado de marginación que presenta; ha tenido poco crecimiento en todos los sectores, económico, educativo, de salud, empleo, entre otros; de acuerdo con los datos de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2010) presenta un grado de marginación medio, mientras que la mayoría de sus localidades se encuentran en el mismo nivel o en algunos más altos, gran parte de ellas son rurales y su principal fuente de empleo es en la agricultura o la migración.

La economía es uno de los factores detonantes para el aspecto educativo, ante la necesidad se opta por abandonar los estudios y colaborar en los gastos del hogar; relacionado con ello se encuentra el gasto que genera la educación y entre más alto sea este, mayor inversión monetaria implica. Otro de los factores es la cantidad de instituciones que hay en Manuel Doblado: tres Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior (SABES), de los cuales dos se ubican en comunidades y uno en la cabecera municipal, y un Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios (CBTis) en cabecera, esto hasta que llegaron los TBC en el año 2014, al ciclo escolar 2019- 2020 ya son siete instituciones distribuidas en distintas comunidades

Considerando la situación expuesta y las necesidades percibidas; este trabajo tiene como objetivo general: analizar la formación profesional de los docentes que atienden el Componente Profesional en el Telebachillerato Comunitario, para identificar el impacto que tiene en el desarrollo de la asignatura que lo integra. Se planteó la siguiente pregunta principal ¿cuál es el perfil profesional de los docentes que imparten la materia de Desarrollo Comunitario? Como preguntas secundarias se establecieron, ¿cuál es impacto de la formación profesional del docente en el desarrollo del Componente Profesional? ¿cómo perciben los estudiantes el trabajo del docente en la asignatura de Desarrollo Comunitario?

Para la construcción de dicha investigación se elaboraron cinco capítulos con los cuales se contestan las preguntas anteriormente mencionadas. A continuación, se expone brevemente el contenido de cada uno de ellos.

En el primer capítulo se aborda la revisión de los documentos oficiales que sustentan la (EMS) como son la estructura de la Subsecretaría de Educación Media Superior en la que se separan las distintas instituciones que ofrecen dicho nivel educativo por los intereses de formación que tienen. Además, la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en la que se modifican los elementos que la conformaban, así como las nuevas tendencias para la EMS expuestas en los recientes documentos oficiales decretados por el gobierno en turno liderado por el presidente Andrés Manuel López Obrador.

Para el segundo capítulo del trabajo se realizó una revisión de las investigaciones que se han hecho acerca de cómo debe ser el perfil de un docente, comportamiento y qué debe hacer,

puesto que tiene a su cargo grupos de personas en proceso de formación; los problemas que enfrentan por los distintos requerimientos que exige el sistema (maestrías, cursos de actualización, evaluación, entre otros); los sentires del docente con todas las exigencias de quienes conforman la comunidad educativa; y cómo se da en estos procesos el aprendizaje de los estudiantes. Esta recopilación de trabajos se hizo a través de la base de datos: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), memorias del Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2013 y 2015 y la biblioteca digital de la Universidad de Guanajuato, entre otras fuentes.

Por otra parte, el tercer capítulo integra una revisión teórica para conocer las perspectivas que se han creado de la formación docente, esto a partir de términos como docencia, formación y autoformación, considerando este último como el proceso ideal que tendrían que desarrollar los docentes; debido a las condiciones bajo las que operan los TBC, se aborda el concepto de crisis de identidad profesional el cual va unido a la necesidad de formación en algunos profesionistas.

Para dar sustento a la investigación, el cuarto capítulo aborda la cuestión metodológica, la cual es de corte cualitativo, por ser la más adecuada para la temática y la que aporta mayor cantidad de datos. Se optó por utilizar la técnica de entrevista semi-estructurada, luego, se hace una breve descripción de los escenarios participantes en el pilotaje y trabajo de campo; así como el procedimiento empleado para realizar el análisis de los datos obtenidos, el cual se expone en el capítulo siguiente.

En este apartado se exponen los datos recabados, realizando un análisis a partir de la categorización de los mismos. Dicho análisis se realizó con base en la investigación documental realizada en los capítulos, en el primero: revisión de las investigaciones encontradas en torno al tema, luego, los documentos oficiales del Estado mexicano, así como la revisión de los teóricos que trabajan el tema; con ello se responden las preguntas de investigación.

Por último, las conclusiones, las cuales se elaboraron a partir de los resultados obtenidos durante todo el trabajo de investigación, destacando los principales hallazgos encontrados en esta tesis.

Capítulo 1: La Educación Media Superior en México

El presente capítulo permite hacer un recorrido por los documentos oficiales que rigen la Educación Media Superior (EMS), en los que se abordan distintos elementos que en conjunto la conforman, desde la organización en diferentes direcciones según la formación que ofrece cada institución; la reforma, en la que se reestructura la EMS de manera que se establecen criterios para asegurar un perfil de egreso básico para los actores principales en el proceso; los datos más destacables de los últimos tres sexenios (2006- 2012, 2012- 2018, 2018- 2024), para la temática que se aborda en este texto; en el 2008, fue creada la Reforma Integral de Educación Media Superior, en 2012 la extensión de la obligatoriedad de educación hasta la EMS; y el impacto de la reciente RIEMS en los actores.

Estructura de la Subsecretaría de Educación Media Superior

En 2005, durante el gobierno de Vicente Fox, se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (Secretaría de Educación Media Superior, 2018). Se estructura en cinco direcciones: Unidad de Educación Media Superior Tecnológica, Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM), Unidad de Educación Media Superior (UEMSTIS), Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y la Dirección General de Bachillerato (DGB); cada una de ellas atiende objetivos distintos, así como tres coordinaciones sectoriales, a mencionar: Coordinación Sectorial de Planeación y Administración, Coordinación Sectorial de Personal, Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC); además de coordinar cuatro subsectores que no están dentro de su estructura.

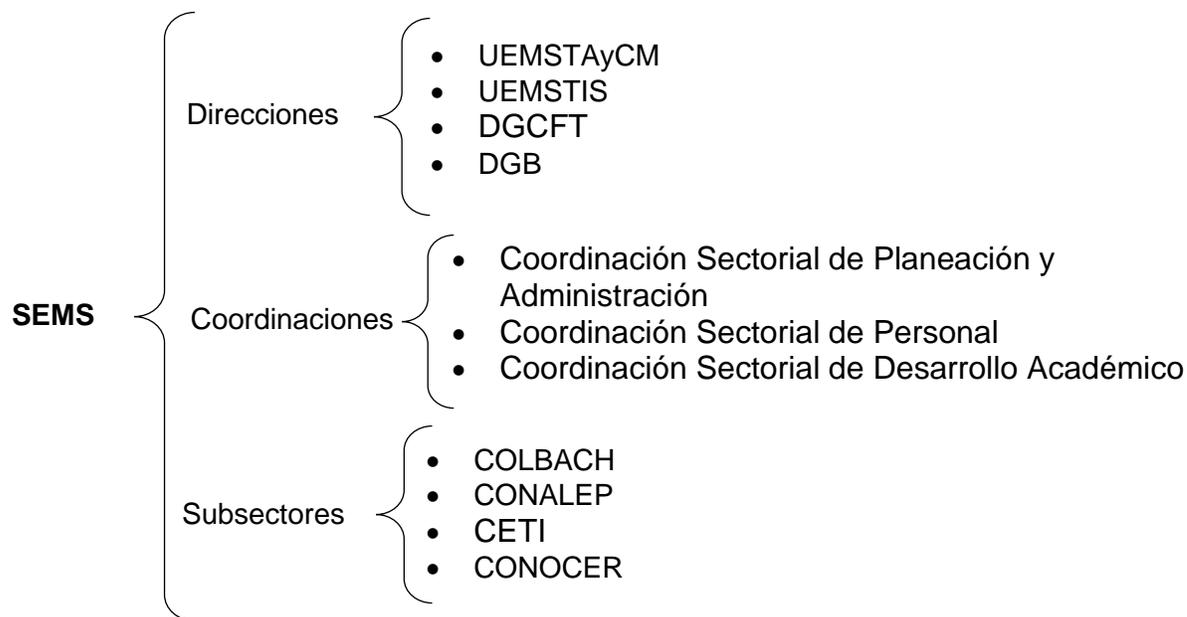
La DGB, como respuesta al objetivo del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013- 2018 de una educación de calidad, en la que los estudiantes que se formen dentro de sus centros se desarrollen y participen en la sociedad, con base en el compromiso, disciplina, honestidad, responsabilidad, respeto y actitud de servicio (Secretaría de Educación Media Superior, 2017d); a través de lo establecido por la nueva reforma la DGB se actualiza, según sean los nuevos intereses del sector económico y los nuevos objetivos del gobierno en curso.

Entre los subsectores que coordina la SEMS se encuentra el Colegio de Bachilleres (COLBACH), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el

Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), y el Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

Imagen 1

ESTRUCTURA DE LA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (SEMS).



Nota. Elaboración propia a partir de la Subsecretaría de Educación Media Superior (2018)

Fundamentos para hacer la reforma de la Educación Media Superior

Las instituciones educativas han servido a la sociedad como un medio de control, además permite que los actores generen relaciones, donde se llevan a cabo procesos de inculcación y de socialización que garantizan la reproducción de la sociedad a través de ciertos mecanismos. Es necesario hacer cambios por los distintos momentos e intereses que están ocurriendo. Para lograr estos objetivos se elaboran reformas acordes a estos intereses, estas tienen la facultad de transformar, a través de una intervención intencionada y planeada para llegar a los fines propuestos (Escalante Ferrer y Fonseca Bautista, 2011)

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) creada en 2008 pretende consolidar un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y todo lo que implica, los subsistemas,

las modalidades, los docentes, recursos, directivos, alumnos y planes de estudios para homogeneizarlos. La idea de la RIEMS surge por influencias europeas y de dos organismos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), que determinan en gran medida los sistemas educativos de América Latina (Escalante Ferrer y Fonseca Bautista, 2011).

El BM es considerado actualmente la institución de mayor importancia e influencia en el mundo; “su respaldo, dudas o desconfianza, desencadenan reacciones que pueden garantizar apoyos para los países de la comunidad internacional o el descrédito total, según sea el caso” (Escalante Ferrer y Fonseca Bautista, 2011, p. 7), para esta institución lo más importante es el profesor porque de él depende el correcto desarrollo del proceso educativo. Y para la OCDE: “mejorar y alcanzar la calidad de un sistema educativo está determinado por la aplicación de rigurosos mecanismos de selección en la admisión de estudiantes en los niveles de bachillerato y de ES” (Escalante Ferrer y Fonseca Bautista, 2011, p. 7). Además de creer más en las instituciones privadas, por aportar más a la economía. Para estas organizaciones es más importante lo tecnológico, pues sólo requiere procesos mecánicos, de producción y obtención del capital para la institución a la que sirve, por ello, le apuesta y ofrece más oportunidades a este sector que a los otros, por lo que es necesario incluir materias relacionadas con fines tecnológicos, mecánicos y de producción.

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) tomó la decisión de iniciar los trabajos para diseñar, desarrollar e implantar una amplia y profunda reforma educativa que recogiera las experiencias que se presentaron en el contexto internacional en el primer lustro del siglo XXI (Escalante Ferrer y Fonseca Bautista, 2011, p. 4). Partiendo de la Declaración de Bolonia en 1999, en la que se reconocieron las carencias que la Unión Europea tiene en sus sistemas educativos, a través de este acuerdo se establecería un currículum común para que todos colaboraran en el desarrollo, además de competir con países con un nivel igual o superior al de ellos.

Uno de los propósitos por los que surge la RIEMS es como una solución al abandono escolar ya que, en la última década (2010), “sólo tres de cada diez jóvenes que entran al bachillerato egresan en el tiempo previsto” (Escalante Ferrer y Fonseca Bautista, 2011, p. 3). A esta

situación se le añade la falta de cobertura y la situación socioeconómica de cada persona. La EMS, es el nivel educativo con mayor índice de reprobación por diversos factores: socioeconómicos, problemas familiares, desinterés por los estudios, migración, entre otros; lo cual influye en la toma de decisiones de continuar con sus estudios o incorporarse al sector laboral.

Para lograrlo, la RIEMS planteó distintos ejes; el primero un Marco Curricular Común (MCC), el cual pretende que al concluir la EMS los estudiantes tengan un perfil de egreso base, y permite la movilidad entre la diversidad de oportunidades. Este MCC se sustenta en un modelo de competencias genéricas (para todos los subsistemas y modalidades), disciplinares básicas y extendidas (determinadas por la institución según la dificultad) y las profesionales (dependen de la modalidad); así como, mecanismos de gestión, que definen los procesos necesarios para mejorar la situación de la institución en todos los aspectos: formación docente, infraestructura, equipamiento, apoyos, material, recursos y directivos. Por lo tanto, es un conjunto de instrucciones y procedimientos que se tienen que llevar a cabo para que se llegue al ideal de la Unión Europea. Sin embargo, por ser una copia de un contexto nada similar al de México, enfrenta algunas problemáticas (Diario Oficial de la Federación, 2008a).

Reformando la Educación Media Superior en 2008

México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos sólo si este nivel educativo se desarrolla con una identidad definida que permita a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos (Diario Oficial de la Federación, 2008). Para que sea posible, la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), trabajan en cuatro puntos: la homogeneidad entre los distintos subsistemas, cobertura, combatir el rezago y abandono, calidad educativa; en los que encuentran soluciones a la EMS: un MCC, regular y definir las distintas modalidades que existen para cursar el nivel educativo, mecanismos de gestión y la certificación complementaria del SNB, con el fin de resolver las problemáticas que enfrenta la educación media, la SEP comentó en su momento:

Al identificar con claridad sus objetivos formativos compartidos, que ofrezca opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad (Diario Oficial de la Federación, 2008, p. 26).

El objetivo de la reforma es crear una identidad a la población de la EMS, incrementar el nivel de cobertura a través de una educación de calidad, con ello, se mejoraría el nivel educativo del país y las oportunidades de un empleo con mejor sueldo y menos carga laboral, sin embargo, como se revisó en los antecedentes de la RIEMS, responde a intereses de organizaciones internacionales, por lo que, se podría decir, que atiende más al mercado que a las necesidades reales de la población que está a su cargo. Es importante, trabajar esos intereses porque la población es el futuro de México, es el momento en el que se toma la decisión para el futuro.

La solución que encontraron durante el gobierno de Felipe Calderón (2006- 2012), fue: ofrecer una educación que contribuya al desarrollo del país, a través de la homogeneización de los distintos tipos de educación media para que todos los estudiantes cuenten con un perfil de egreso básico, con el fin de cumplir lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012 (PND) de igualar las oportunidades y elevar la calidad educativa; y que la movilidad de una institución a otra sea posible por la similitud de contenidos. Por lo tanto, las nuevas generaciones contarán con las capacidades y competencias necesarias para obtener mejores empleos, educación y oportunidades; una educación de calidad para niños y jóvenes contribuye a que el país ofrezca más oportunidades para el desarrollo personal y social.

Marco Común Curricular con base en competencias

El MCC pretende mejorar la calidad educativa, con el fin de contribuir al desarrollo del país, precisamente en el momento en que el número de jóvenes en edad de cursarlo alcanzará su máximo histórico (Diario Oficial de la Federación, 2008a). Con éste se determina el contenido básico que el alumno debe aprender en su estancia en determinada institución a través de distintos tipos de competencias que ha de desarrollar (competencias genéricas, disciplinares y profesionales), a fin de lograr la identidad de la EMS.

Para definir el MCC se trabajó en distintos niveles que colaborarían en su construcción y que definirían los aspectos que podrían modificarse según cada subsistema. Para ello, se establecieron niveles de concreción curricular: en primer lugar, la interinstitucional, en la que se definieron los componentes generales del perfil de egreso de los jóvenes y cómo se tendrán que trabajar todas las instituciones de la EMS.

El componente general mencionado anteriormente, se conocen como competencias genéricas, estas desarrollan en el alumno las capacidades de aprendizaje para la vida personal y en sociedad (aprender a vivir de manera armónica, participar en actividades sociales, influir en su entorno, etc.), además de participar en los ámbitos, políticos, económicos, entre otros (Diario Oficial de la Federación, 2008a). Se caracteriza por tres elementos: los clave, que son necesarias para la vida, ya que permiten que el estudiante se desarrolle en los contextos personal, social, académico y laboral de una manera más sana; el segundo, transversal, permite que el alumno se desarrolle en las disciplinas académicas, pero también en actividades de educación fuera de las aulas; por último, el transferible, tiene que ver con las competencias que le ayudan a reforzar otras competencias que ha adquirido en otras disciplinas o actividades.

También es necesario definir las competencias disciplinares básicas bajo las cuales se establecen las capacidades, actitudes y habilidades que el alumno debe desarrollar como mínimo en las distintas disciplinas que se cursan en el periodo de la EMS, las cuales son propuestas por el SNB e integran el MCC.

- Matemáticas: desarrollar el pensamiento crítico y lógico, la creatividad, que le permitirán resolver distintos problemas matemáticos y de la vida cotidiana.
- Ciencias experimentales: “conozcan y apliquen los métodos y procedimientos de dichas ciencias para la resolución de problemas cotidianos y para la comprensión racional de su entorno” (Diario Oficial de la Federación, 2008a, p. 6).
- Ciencias sociales: seres reflexivos, cocientes de su realidad social y necesidades de su entorno.
- Comunicación: comunicarse en el idioma español y la lengua extranjera (inglés).

Posteriormente, se encuentra la categoría institucional, que tiene la facultad de adecuar sus planes de estudio y otros elementos que no responden a su perfil de egreso, debe respetar los lineamientos definidos por el SNB. Esta da pauta a generar un conjunto de competencias que le permiten complementar las competencias genéricas y disciplinares básicas, se definen como competencias disciplinares extendidas, las cuales amplían y profundizan los conocimientos determinados en las competencias disciplinares básicas, además de ser adecuadas a las necesidades de cada subsistema.

Otra categoría se refiere a la escuela, en la cual cada plantel puede establecer distintas estrategias según las necesidades y posibilidades que sus alumnos muestren en el desarrollo de su estancia en la institución, con la finalidad de que se logren las competencias genéricas y disciplinares básicas determinadas por el MCC; dar la posibilidad de añadir contenidos acorde a sus finalidades, como lo pueden ser las áreas de profesionalización, las cuales forman al estudiante para la vida laboral, brindan las herramientas para llegar al éxito, estas competencias se añaden a las genéricas para que no se descuide el perfil de egreso (Diario Oficial de la Federación, 2008). Por último, la categoría de aula depende de los docentes, ya que, son quienes llevan a cabo el MCC, tomando en cuenta la actitud de los estudiantes, con el fin de que se logre el perfil de egreso definido por la RIEMS, cada subsistema y dependencia.

La idea de un MCC no sería adecuada porque obligaría a todas las instituciones a una reestructuración que podría ser inviable para su organización y funcionamiento académicos y poco benéfica para los objetivos particulares de la formación que ofrece cada institución particular (Alcántara y Zorrilla, 2010, p. 43). Lo que significa delimitar los ideales de cada institución hasta el punto de tener que cambiarlos por lo que establece la RIEMS, limita la posibilidad de que los alumnos elijan una institución por sus intereses personales. Y el pensar en un plan de estudios basado en competencias, es ver a las personas como objeto, las cuales valen por la capacidad de resolver alguna situación para la que se le capacitó.

Modalidades de la Educación Media Superior

La falta de una conceptualización clara y articulada de las formas en que se puede cursar la EMS, originadas por la aplicación de criterios heterogéneos y, en ocasiones, contrapuestos,

ha generado en los ámbitos de la educación pública y privada notables asimetrías en su calidad. En el acuerdo 445, la RIEMS define las distintas modalidades que establece la Ley General de Educación para cursar la EMS, tomando en cuenta las necesidades económicas, laborales, de tiempo y gustos que los futuros estudiantes pueden encontrar, permita a las autoridades educativas contar con elementos para asegurar que quienes brindan o pretendan brindar EMS cumplan con estándares de operación adecuados y pertinentes (Diario Oficial de la Federación, 2008b).

Para ello se cuenta con cuatro modalidades que aseguran la certificación al concluir la EMS. En primer lugar, la escolarizada, se caracteriza por tener determinado el espacio, tiene como base un calendario y horario de trabajo, además de seguir el currículo preestablecido, se ofrece en instituciones públicas y privadas. En esta modalidad se tienen las opciones de educación intensiva: se reduce el calendario y se intensifica el desarrollo del curriculum y presencial, la más conocida, por ser la común para cursar los distintos niveles educativos.

La modalidad no escolarizada o a distancia, que se determina por cierto número de evaluaciones, ser flexible en tiempos y cantidad de actividades (como la educación virtual, se caracteriza por no asistir a un espacio determinado y no coincidir con los otros miembros del grupo, puesto que el proceso de aprendizaje, las evaluaciones y otras actividades se realizan a través de medios tecnológicos; y por exámenes parciales, la adquisición de los conocimientos dependen del estudiante y de la programación de las evaluaciones, con el fin de obtener el certificado de una manera más autónoma), uso de distintas estrategias pedagógicas y tecnológicas según las necesidades de cada estudiante.

En tercer lugar, la modalidad mixta, es una combinación de los distintos recursos con los que se lleva a cabo la formación de los bachilleres, creando actividades acordes a las necesidades de cada alumno como la flexibilidad curricular, horarios y la intervención del docente en su formación, por ejemplo, la educación auto planeada. Por último, aunque no es una modalidad, es otra forma de obtener la certificación, se consigue a través de un examen, el cual es contestado por los conocimientos autodidactas o experiencia laboral.

Tabla 1

MODALIDADES PARA CURSAR LA EMS

Modalidad	Opciones	Curriculum	Intervención docente	Tiempo (calendario y horas)	Espacio
Escolarizada	Presencial	Prestablecido	Obligatorio	Fijo	Determinado
No escolarizada o a distancia	<ul style="list-style-type: none"> • Intensiva • Virtual 	Prestablecido (libre para la opción de exámenes parciales)	Depende de las necesidades del estudiante	Flexible	Opcional
	<ul style="list-style-type: none"> • Por exámenes parciales 				
Mixta	<ul style="list-style-type: none"> • Mixta • Auto-planeada 	Prestablecido	Obligatorio	Flexible	Determinado
	Por examen de certificación		Opcional		

Nota: elaboración propia a partir de Diario Oficial de la Federación (2008b)

La diversidad de modalidades permite que el acceso a la EMS sea posible en mayor cantidad de jóvenes, lo cual contribuye a cumplir las metas de los sexenios 2006- 2012 y 2012- 2018: lograr el 100% de cobertura en el nivel medio superior; lo cual contribuye al elemento de la equidad, pues facilita el curso del nivel en los distintos contextos.

Perfil docente y del director según la Reforma Integral de Educación Media Superior

Perfil docente según la Reforma Integral de Educación Media Superior

El perfil docente está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas (Diario Oficial de la Federación, 2008c). Es necesario cierto perfil para que un docente pueda laborar en alguna EMS, por lo tanto, el profesor debe recibir capacitaciones que le otorguen las instituciones adecuadas y actualizarse en las competencias ético, social, profesional y académico conforme lo establece la RIEMS. Para ello debe de tener:

- una formación continua para mejorar su perfil profesional,

- contar con estrategias pedagógicas para que sus alumnos tengan un aprendizaje significativo,
- construir ambientes sanos dentro y fuera del aula,
- colaborar en las necesidades de la institución.

Si no es así, dificulta la aplicación de otros ejes de la reforma, ya que si los profesores no se capacitan ni se certifican, “la escuela no puede aplicar el modelo basado en competencias que se requiere para lograr una educación de calidad” (Lozano Medina, 2012, p. 165). Por lo tanto, “sería ideal que los profesores contratados por el hecho de tener alguna profesión no relacionada al ámbito educativo fueran impulsados por la obtención de un posgrado como una calificación deseable para enseñar en el nivel medio superior” (Alcántara y Zorrilla, 2010, p. 45), para que su desarrollo docente aportara más a los estudiantes, institución y desarrollo personal.

Perfil director desde la Reforma Integral de Educación Media Superior

Otro de los actores necesarios para lograr la mejora de la educación es el director, para ello se propone establecer el perfil de ingreso para el director de las EMS a través de una convocatoria transparente, con igualdad de oportunidades, determinadas competencias, experiencia docente y liderazgo (Diario Oficial de la Federación, 2008d).

El director tendrá como actividad primordial cooperar en la implementación y desarrollo de la RIEMS, para ello es necesario que se actualice y tenga las competencias ético-profesionales, académicas y sociales, para desempeñar las actividades de su puesto, entre las que destacan:

- revisa y gestiona las necesidades de la institución,
- líder en la institución (administra y dirige),
- crea ambientes sanos para la estancia de los estudiantes,
- colabora en los planes educativos con el docente (Diario Oficial de la Federación, 2008d).

La gestión de los recursos no depende sólo de que el docente o director desarrolle las competencias de liderazgo o de que sepa cómo realizar los procesos para mejorar su institución, sino que la distribución de los materiales es función de otras dependencias encargadas de la administración.

Nueva Institución para la Educación Media Superior

El Telebachillerato Comunitario se creó en el año 2013 como una prueba piloto, como una estrategia del Estado Mexicano para ampliar la cobertura en el Nivel Medio Superior (NMS), atiende al sector rural con una población de máximo 2500 habitantes, la tabla 2 muestra el crecimiento de los TBC desde su creación, por lo que se pueden notar las contribuciones que dicha institución ha dado a las comunidades.

Tabla 2

INDICADORES DE CRECIMIENTO DE LOS TBC EN MÉXICO

Periodo	Planteles	Docentes	Estudiantes
2013- 2014	253	759	4,500
2018- 2019	3, 306	9,722	127,769

Nota: elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Media Superior (2019)

Los TBC a cinco años de su creación han logrado ubicarse con 3,306 planteles, lo que les permite atender a 127,769 estudiantes, lo cual es un avance significativo en cuanto al acceso de los jóvenes al nivel educativo obligatorio, aunque la cobertura no es el único elemento a trabajar en la educación, pues hay otros igual de importantes, ya que no debe tratarse solo de números; lo que lo vuelve especial es que se puede llevar este nivel educativo a las poblaciones donde no existía el servicio y acceder a él era casi imposible.

El TBC, “tiene sus antecedentes en el Telebachillerato Veracruzano, en el cual, inicialmente, se transmitían los módulos por la televisión estatal y porque la gran mayoría de las escuelas están ubicadas en Telesecundarias” (Weiss et al., 2017, p. 13). Y lo comunitario se le atribuye por ser una institución creada para la comunidad y con el fin de obtener beneficios para ella. Por lo tanto, el TBC contribuye a la cobertura que se han propuesto en los dos últimos sexenios, pues atiende a la población que le es difícil acceder al sector educativo por distintos motivos (Weiss et al., 2017).

Su plantilla docente es muy pequeña, son jóvenes recién egresados de alguna carrera, por lo que sus conocimientos en el área educativa son muy pocos o tal vez sólo copien lo que aprendieron de sus docentes; otros tienen algunos años en esa labor en la EMS o en otro nivel educativo. Además, ponen mayor énfasis en su área de formación, por ejemplo, un contador les da más importancia a las matemáticas, aunque colabore en otras materias, porque le es más familiar la materia que otras como física o química (Weiss et al., 2017).

El mapa curricular del TBC va acorde con lo establecido por la RIEMS, se debe “enseñar primero las materias básicas como matemáticas, ciencias, filosofía y lengua, es decir, las más abstractas, antes de que los alumnos puedan abordar y comprender materias y temas más concretos y relacionados con la vida” (Weiss et al., 2017, p. 12). La formación profesional tiene como objetivo ofrecer capacitación a los estudiantes para su futura inserción en algún campo laboral si ese es su proyecto de vida, el TBC trabaja en el área de profesionalización de Desarrollo Comunitario, respondiendo al contexto en el que se encuentra, se organiza en 8 cursos de 3° a 6° semestre (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Tabla 3

MAPA CURRICULAR DEL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO

Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre
Asignatura	Asignatura	Asignatura	Asignatura	Asignatura	Asignatura
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV		Filosofía
Química I	Química II	Biología I	Biología II	Geografía	Ecología y Medio Ambiente
Ética y Valores I	Ética y Valores II	Física I	Física II	Historia Universal Contemporánea	Metodología de la Investigación
Introducción a las Ciencias Sociales	Historia de México I	Historia de México II	Estructura Socioeconómica de México	*Derecho I	*Derecho II
Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II	Literatura I	Literatura II	* ¹ Ciencias de la Comunicación I	*Ciencias de la Comunicación II
Lengua adicional al Español I	Lengua adicional al Español II	Lengua adicional al Español III	Lengua adicional Al Español IV	*Ciencias de la Salud	*Ciencias de la Salud II
		** ² Desarrollo Comunitario I	**Desarrollo Comunitario II	*Probabilidad Y Estadística I	*Probabilidad Y Estadística II
				**Desarrollo Comunitario III	**Desarrollo Comunitario IV
Actividades Paraescolares	Actividades Paraescolares	Actividades Paraescolares	Actividades Paraescolares	Actividades Paraescolares	Actividades Paraescolares

Nota: Diario Oficial de la Federación (2019)

¹ componente de formación propedéutica

² componente de formación para el trabajo por módulos bajo el enfoque de competencia laboral

Respecto a la formación profesional a partir de la asignatura de Desarrollo Comunitario que se puede ver en la tabla 3, se organiza en los últimos cuatro semestres, en dos módulos y ocho submódulos, a saber:

1. Utilizas y relacionas los principales conceptos vinculados al desarrollo y diagnóstico comunitario
 - a. Utilizas y relacionas los distintos significados del Desarrollo Comunitario
 - b. Identificas y analizas los elementos de una comunidad
 - c. Reconoces y empleas todos los elementos para elaborar un Diagnóstico comunitario
 - d. Utilizas técnicas y herramientas para elaborar un diagnóstico comunitario
2. Elaboras, aplicas y evalúas un proyecto de Desarrollo Comunitario
 - a. Elaboras un Proyecto de Desarrollo Comunitario
 - b. Instrumentas un Proyecto de Desarrollo Comunitario
 - c. Evalúas los alcances del Proyecto de Desarrollo Comunitario
 - d. Elaboras un Plan de seguimiento y continuidad del Proyecto de Desarrollo Comunitario (Secretaría de Educación Media Superior, 2014)

Otra modificación a la educación mexicana

Durante el sexenio 2012- 2018 con la finalidad de mejorar las actividades educativas, para que estas sean equitativas y de calidad se realizaron algunos cambios. Para ello, la reforma que se elaboró incluye aspectos con los que se consideró que sería posible llegar a la meta, se realizaron distintos cambios, entre los que se encuentran la modificación al artículo 3° constitucional, la Ley General de Educación, Ley General de Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013).

La Constitución de 1917 ha pasado por varias reformas en los distintos artículos que la conforman, uno de ellos es el 3°, referente a la educación. A través de estos se ha llegado a la última versión, decretada en 2019, en la que se establece que la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior son obligatorias, la educación superior es responsabilidad del Estado. Todos los niveles ofrecerán:

1. planes y programas de estudio con perspectiva de género,
2. equidad educativa
3. inclusión de toda la población,
4. intercultural,
5. integral,
6. de excelencia,
7. goce de los beneficios de la ciencia y la tecnología (Diario Oficial de la Federación, 2019a).

La Ley General de Educación (2013) pretendía que la educación fuera integral para que contribuyera al desarrollo de mejores personas, con una conciencia crítica, que le permitiera darse cuenta de los problemas que existen y ayudar a erradicarlos, además de tener un sentido de pertenencia nacional; valorar y respetar la diversidad cultural y lingüística; incorporar los conocimientos de arte, para no perder esas herramientas. Una persona integral, es aquella que colabora en el cuidado del medio ambiente, posteriormente enseña al otro, para que la idea tenga un mayor alcance (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Respecto a la EMS, estará guiada por el Sistema Nacional de Bachillerato, el cual se rige por el MCC propuesto por la RIEMS en 2008; buscar la actualización de los sistemas de información y estar en constante gestión para mejorar el sistema, estas actividades les competen a los docentes, directivos, padres de familia; pues cada uno de los actores tiene responsabilidad en dicho proceso, y con ello disminuir los niveles de rezago educativo por factores económicos, sociales, familiares, entre otros. (Secretaría de Educación Pública, 2015).

La Ley de Servicio Profesional Docente era responsable de controlar y establecer los lineamientos que debe seguir el docente, desde el ingreso, permanencia y reconocimiento de los docentes.

- Ingreso: se llevará a cabo mediante el concurso de oposición, en el cual los participantes tienen la posibilidad de mostrar sus capacidades, con las que puede demostrar que es idóneo para tener el cargo de docente en alguna institución

(Secretaría de Educación Pública, 2015). En la EMS, la convocatoria será pública y podrán participar todas las personas que cumplan con los requisitos establecidos, quien logre ingresar, luego de seis meses sin conflicto alguno, revisa el nombramiento de una base (Secretaría de Educación Pública, 2015).

- Promoción: las convocatorias generadas, serán creadas por las autoridades educativas y responderán a las necesidades que el sistema presente, además de que se promoverá el ascenso y nombramiento de un puesto de mejor nivel. Para posicionarse en alguno de los distintos niveles, el docente tendrá que comprobar sus capacidades para adquirir dicho puesto. Los nombramientos serán por un tiempo determinado o fijas según se establezca en la convocatoria.
- Permanencia: para que sea posible, el docente debe pasar por las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) por lo menos una vez cada cuatro años. Si el docente no logra el puntaje estándar, se someterá a una segunda evaluación, si aún no logra acreditar su evaluación, se integrará a cursos de regularización, para participar en la tercera evaluación y si no logra pasar el examen, se le quitará el nombramiento que había adquirido (Secretaría de Educación Pública, 2015).
- Reconocimiento: mediante movimientos laterales que permitan a los docentes y directivos, previo su consentimiento, desarrollarse en distintas funciones según sus intereses, capacidades o en atención de las necesidades del sistema (Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 148).

El docente debía reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan, para contribuir a las metas establecidas en la Ley General de Educación y en la Reforma (SEP, 2015).

De no cumplir con lo acordado, existe un artículo en el que se sanciona por el incumplimiento de sus actividades docentes, así como a las preferencias de las autoridades con algunos miembros de las plantillas docentes que estén a su cargo. Por ello, la necesidad de disponer

de una estructura jurídica y una organización apropiada que asegure la igualdad y supervisión de la educación pública obligatoria, que permitan acreditar sus capacidades y seguirlas mejorando (SEP, 2015).

La nueva escuela mexicana

Para el gobierno liderado por el presidente Andrés Manuel López Obrador se ha establecido, a través de los documentos oficiales, nuevos planteamientos para el quehacer educativo; dentro de estos se encuentran la nueva Ley General de Educación (2019), Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación, así como la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros; a partir de ello se estableció lo siguiente.

En primer lugar, se modificó el artículo 3°, como uno de los elementos necesarios para ofrecer educación a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, por lo cual tiene como obligación diseñar programas y políticas que le permitan cumplir con lo establecido en el artículo 3° de la Constitución, esto aplicará para todos los sectores de la población, a partir de sus diferencias; todo lo propuesto servirá para el desarrollo económico, social y cultural de cada uno de los mexicanos. A partir de ello, se consideró pertinente dejar cierta flexibilidad para el tránsito, acceso, permanencia, avance académico, de tal manera que se pueda concluir con los estudios en el Sistema Educativo Nacional tomando en cuenta las consideraciones que cada una de las instituciones aplique para su conveniencia (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Otro de los elementos destacables de las nuevas leyes es la apertura que se da para el acceso a la educación en México, de tal manera que “facilitar el acceso a la educación básica y media superior, previo cumplimiento de los requisitos que para tal efecto se establezcan, aun cuando los solicitantes carezcan de documentos académicos o de identidad” (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 3), lo cual permite que cualquier persona (aunque no tenga la nacionalidad), en edad típica de cursar alguno de estos niveles educativos, tiene derecho a acceder a alguna escuela.

La EMS, desde la Ley General de Educación, se establece que puede ser cursada desde las distintas modalidades que considera, entre las que se encuentran:

- Profesional técnico bachiller y los equivalentes a éste, tal es el caso de los CBTis, CECyTE, entre otros
- La educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes, como lo es la capacitación para el trabajo.

Los contenidos de estos estarán delimitados por el MCC establecido a nivel nacional, de tal forma que se garantice la validez de los estudios cursados en cualquiera de sus opciones; se pueda asegurar la igualdad de oportunidades educativas (en contenidos) y con ello se logre un mismo nivel académico para todo el país (Diario Oficial de la Federación, 2019). Además, en la EMS y ES, el Estado ha determinado algunos incentivos para los estudiantes de las instituciones que obtengan los mejores resultados académicos, este será a través de la movilidad estudiantil en distintos espacios, ya sea en el país o en el extranjero, según sus preferencias; con la finalidad de que esto fuera posible se realizaron algunas modificaciones que permitieran a los estudiantes tener un mayor desarrollo personal y académico, por lo que,

los planes y programas de estudio en educación media superior promoverán el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares de las ciencias naturales y experimentales, las ciencias sociales y las humanidades; así como en áreas de conocimientos transversales integradas por el pensamiento matemático, la historia, la comunicación, la cultura, las artes, la educación física y el aprendizaje digital (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 8).

Los docentes que laboren en las instituciones de EMS tendrán como primer compromiso colaborar con el Estado para que se puedan cumplir los fines y criterios de la educación, por lo que requieren de ciertos elementos que sirvan para atender la necesidad y los planteamientos que se han puesto como ideales. Para asegurar que esto se cumpla se estableció la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en la que se determinan los lineamientos que ha de cumplir para ser parte de los docentes del país. Entre los que aplican para los maestros de EMS:

1. Se establecerán mecanismos que permitan elaborar indicadores para la admisión, promoción y reconocimiento en el sistema, lo cual les permite mejorar y subir sus incentivos económicos.
2. Las plazas con las que cuente el Estado serán asignadas mediante la publicación previa de la convocatoria, en la que se establecerán los requisitos para cada una de ellas.

En el ámbito de la educación media superior, los procedimientos a los que se sujetarán las autoridades de educación media superior y los organismos descentralizados para la formulación de las propuestas de criterios e indicadores para la admisión, promoción y reconocimiento en el Sistema (Diario Oficial de la Federación, 2019b, p, 5).

3. Para los docentes que cuenten con una experiencia mayor a cuatro años con nombramiento definitivo y estén interesados en participar por un puesto de director, podrá hacerlo si cumple con todo lo establecido.
4. Determinar algunos elementos, como programas que colaboren en el desarrollo profesional de las maestras y maestros, considerando dentro de estos las capacitaciones, cursos y actualizaciones que propicien la mejora (Diario Oficial de la Federación, 2019b).

Para que esto pueda ser cumplido, se buscó la ayuda de instituciones formadoras de profesionistas de la educación, por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre otros; las cuales sirven a los intereses del Estado. El acceso a dichas instituciones permitirá que los docentes cuenten con más herramientas que sirvan para el cumplimiento de su labor (Diario Oficial de la Federación, 2019b).

Panorama Educativo de la Educación Media Superior

El Instituto Nacional de la Evaluación para la Educación (INEE) ha desarrollado bases de datos anuales, que han permitido al Estado mexicano tener conocimiento con cifras reales de la situación que vive el país en materia educativa. En los siguientes cuadros se presentan datos relacionados con la docencia en EMS.

Tabla 4*PORCENTAJE DE TIEMPO QUE DEDICA EL DOCENTE AL GRUPO*

Periodo	Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas
2012- 2013	17.0	9.6	12.2	61.2
2013- 2014	17.5	10.1	11.0	61.4
2014- 2015	18.8	10.5	11.4	59.3
2015- 2016	21.2	9.9	11.3	57.5
2016- 2017	20.1	9.8	11.4	58.7
2017- 2018	19.9	9.8	11.5	58.7

Nota: elaboración propia a partir de Panorama Educativo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

En su mayoría los docentes entran en la categoría denominada por horas, que puede atribuirse a que para el Estado representa mayor beneficio, pues a los profesores se les ofrecen menos derechos, en 2014 se ven los números más altos, sin embargo, esto ha ido disminuyendo con el transcurso de los años, aunque sigue teniendo la mayor cantidad de docentes. En contraparte, quienes trabajan por tiempo completo representan una cantidad menor, no obstante, las cifras han aumentado de 2013 a 2018 un 2.9%.

Tabla 5*PORCENTAJE DE DOCENTES POR SEXO*

Periodo	Hombres	Mujeres
2012- 2013	53.4	46.6
2013- 2014	52.6	47.4
2014- 2015	52.4	47.6
2015- 2016	51.8	48.2
2016- 2017	51.4	48.6
2017- 2018	51.1	48.9

Nota: elaboración propia a partir de Panorama Educativo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

Respecto a la presencia de hombres y mujeres en las aulas, no existe gran diferencia, las plantillas docentes las componen casi en un 50% hombres y 50% mujeres; esto se ha ido equilibrando, por lo que el ingreso al servicio profesional docente parece estar tendiendo a la paridad de género.

Tabla 6*PORCENTAJE DE DOCENTES CON TÍTULO DE LICENCIATURA O MÁS*

Periodo	% titulados
2012- 2013	80.4
2013- 2014	88.2
2014- 2015	88.0
2015- 2016	92.7
2016- 2017	93.3
2017- 2018	93.8

Nota: elaboración propia a partir de Panorama Educativo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

En 2013, poco más del 80% de los docentes cuenta con título académico, mínimo de licenciatura, en 2018 el 93.8% de quienes se encuentran laborando en las aulas se ha titulado, el incremento puede deberse al cambio a la Ley de Servicio Profesional Docente, en la que se permite el ingreso a profesionistas con el grado académico de cualquier área del conocimiento.

Tabla 7*PORCENTAJE DE DOCENTES EN FUNCIÓN DE LA EDAD*

Periodo	24 años o menos	De 25 a 34	De 35 a 49	50 o más
2012- 2013				
2013- 2014	2.8	30.4	45.2	21.7
2014- 2015	2.3	30.6	43.9	23.2
2015- 2016	2.8	31.7	43.8	21.8
2016- 2017	2.5	31.3	44.3	21.9
2017- 2018	2.2	31.0	44.8	22.0

Nota: elaboración propia a partir de Panorama Educativo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

El mayor porcentaje de los docentes se encuentra en el rango de edad de 35 a 49 años, el menor número lo tienen los docentes de 24 años o menos, puesto que a esa edad recién se egresa de la educación superior y algunas de las convocatorias de EMS solicitan a los docentes tener experiencia en esta labor, por lo que quienes se encuentran en la edad media de vida ya han adquirido algunos años de trabajo que respaldan sus conocimientos.

Investigaciones en torno al Nivel Medio Superior y la Reforma Integral de Educación Media Superior

El fin de la escuela es la constitución de las capacidades sociales en un momento, contexto y condiciones específicos, amalgamando sus aportes con los efectos de la vida social de los alumnos, dentro y fuera de la escuela (Bustamante Díez, 2014, p. 12), por ello la RIEMS se creó hace una década, a lo que se pueden atribuir algunas problemáticas luego de su implementación, en este apartado se presentan algunos de los impactos que ha tenido en su aplicación.

La RIEMS no ha logrado incluir a todas las instituciones de la EMS, como instituciones autónomas o estatales, las cuales, no están obligadas a incorporarse a este modelo. Por ejemplo, a la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, los Colegios de Ciencias y Humanidades y los bachilleratos incorporados establecieron desde el principio de la RIEMS que no se integrarían (Lozano Medina, 2012, p. 164), por lo tanto, no logra la homogeneización de la EMS, esto implica que la formación y oportunidades al egresar sean desiguales. Sin embargo, su creación es reciente y trabaja poco a poco en los puntos que aún fallan.

Además, en la RIEMS, se establecen los puntos que se deben cumplir, por lo que hay que seguir varios pasos, para obtener un resultado, por lo tanto, “las pretensiones son muy amplias y lo suficientemente generales como para que las diferentes modalidades formativas no tengan pretexto para no cumplir con estos requisitos” (Lozano Medina, 2015, p. 110); así en la RIEMS “se indica lo que se quiere hacer, pero el mecanismo de aplicación se deja en manos de las instituciones, para que lo hagan con los recursos financieros y humanos que puedan y quieran aplicar, y sin tener a su disposición las formas de seguir y valorar lo realizado” (2012, p. 167). Otra de las razones por las que no ha logrado cumplir su objetivo, es debido a que la distribución de los recursos no es igual para todos, lo que implica no poder llevar a cabo el proceso.

La EMS, no puede ser universalizada, pues su diversidad y complejidad obedece a múltiples factores, entre ellos: sus distintos orígenes, sus desiguales intenciones formativas, y su heterogénea forma de organización, administración e incluso dependencia institucional

(Lozano Medina, 2015, p. 109). Este nivel debe de ser repensado de manera que contribuya en la mejora y no retroceda para modificar todo el sistema.

Otra de las críticas acerca de la estandarización de un MCC, radica dejar de lado la conformación de cada institución según sus propios intereses. Eliminar las materias relacionadas a filosofía, ya que sus conocimientos no aportan al desarrollo económico, tecnológico y científico del país (Lozano Medina, 2012). Sin embargo, la idea de estandarizar y organizar aun no muestra los resultados deseables, pues no todos los docentes han recibido la actualización para atender este nuevo plan curricular y para que funcione, ellos tendrían que ser el primer paso para lograrlo.

La importancia del profesorado en todos los niveles, tipos y modalidades que conforman los sistemas educativos es innegable debido a la responsabilidad que estos actores tienen en el buen funcionamiento de las escuelas, el desempeño académico de los estudiantes y la operacionalización de las reformas e innovaciones (Medrano Camacho, 2012, p.1).

La problemática relacionada con la formación de los profesores existe desde hace tiempo, pues algunos no tienen una formación relacionada con el desarrollo docente o de educación, “según la SEP, casi 40 por ciento no están titulados, y son profesores de asignatura, lo que eso implica laboralmente y respecto de su posible participación en los cursos de actualización” (Lozano Medina, 2012, p. 166). Además, el docente es uno de los actores más importantes, pues en él se deposita la responsabilidad del desarrollo de los estudiantes. La RIEMS estableció en el acuerdo 447, ocho competencias que todos los docentes de la EMS deben tener, en los cuales se le atribuyen más actividades de las que realizaba en el sistema tradicional.

Por lo tanto, la primera labor que se tendría que realizar es formar a los docentes en el área educativa, para que tenga más herramientas en el aula y luego pueda comprender y trabajar con la RIEMS. “El desarrollo de nuevas capacidades para los maestros y directivos. Prueba de ello son las competencias docentes y de los directores de plantel que se han establecido y que, a su vez, orientan el diseño y la implementación de los programas de formación” (Bustamante Díez, 2014, p. 15). Estas deben contribuir para “mejorar el proceso de enseñanza, elevar la calidad de lo que se transmite, así como la forma en que se realiza;

también pretende aumentar o mejorar la empatía que existe” (Lozano Medina, 2015, p. 109). Además, es necesario incentivar a los docentes en su labor, a través de un mejor servicio por parte de la administración y las instituciones reguladoras para crear mejores ambientes de trabajo.

El docente que trabaja en el Enfoque Basado en Competencias (EBC) hace uso de estrategias e instrumentos que se basen en la exposición de temas, interpretaciones, la elaboración de resúmenes, monografías, ensayos, categorizaciones y organización de la información a través de mapas mentales, conceptuales o redes semánticas (Ibarra- Uribe et. al., 2012).

Para que lo anterior fuera posible, la SEMS, creó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), a través de este se capacitaría a los docentes que no contaban con el perfil que estableció la RIEMS, dicho programa proporcionará a los docentes las competencias necesarias para trabajar bajo el nuevo sistema recién impulsado. Para ello el PROFORDEMS ofrece tres modalidades para recibir la capacitación: apoyo a la titulación, pues aún hay docentes laborando sin título de licenciatura; diplomados y maestrías para quienes no cuentan con una formación docente (Ibarra Uribe, 2011).

Otra de las organizaciones que oferta capacitaciones y actualizaciones es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual reúne a universidades que dan cursos. El que cuenta con mayor matrícula es el diplomado de Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior (Lozano Medina, 2015a).

En el sexenio 2012- 2018 el INEE señaló que “se debe poner el énfasis en el acceso, sino fundamentalmente en la permanencia y garantía de aprendizajes relevantes” (Estrada, 2012, p. 2), por lo que, se extiende la obligatoriedad, hasta la EMS, respondiendo a un mercado internacional, aunque no se cuente con los recursos necesarios para cubrir a la población. Además, cómo lograr que todos cursen la EMS, si parte de la población no ha culminado la educación básica, no se puede atender a un nivel más alto, cuando han quedado asuntos pendientes en el nivel inferior.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior podrá avanzar en la medida que establezcamos, de manera conjunta y sistemática, con los maestros, directores, padres de familia,

alumnas, alumnos y autoridades municipales o delegacionales las acciones que nos permitan mejorar el funcionamiento de la escuela y transformar el entorno de las comunidades educativas (Bustamante Díez, 2014, p. 17).

Síntesis de capítulo

A partir de la revisión de los documentos oficiales decretados por los últimos gobiernos federales y considerando los más significativos para la EMS, los que tienen relación directa con el papel de la docencia, también se aborda la RIEMS, reforma que ha servido para construir una identidad en el Nivel Medio, además de ser relevante para los TBC, puesto que forma parte de dicho nivel y debe cumplir con los elementos que se incluyen dentro de esta; a pesar de que fue creada hace poco más de una década.

Además, la revisión de la ley para el servicio de los maestros y maestras (2012- 2018), puesto que la primera surgió en el mismo periodo que los TBC, lo establecido sirve para compararlo con el proceso seguido por los ahora docentes de esta institución. Los lineamientos decretados para el funcionamiento del TBC, ya que permite tener una visión de los objetivos a cumplir luego de su creación, haciendo énfasis en la asignatura de Desarrollo Comunitario.

A partir de la revisión documental, es que se considera pertinente abordar en el siguiente capítulo las investigaciones que se han realizado en torno a la temática de este trabajo, de tal manera, que, iniciando en los aspectos generales de la educación se vaya delimitando en elementos más específicos.

Capítulo 2: Situación de los docentes

Los docentes son un actor esencial en educación de niños y niñas, adolescentes y jóvenes, por tal motivo en este capítulo, se aborda el estado de la cuestión, por lo que se muestran algunas investigaciones de diversos autores acerca de los profesores en la EMS, cómo es su formación profesional y su formación para impartir clase; así como la manera en la que los estudiantes la perciben, su repercusión en su estancia en la EMS y su futuro como estudiantes o trabajadores.

La EMS en México es uno de los niveles que presenta más problemas en distintos aspectos, debido a que no se había extendido la obligatoriedad, es un sistema con poca cobertura, altos niveles de rezago y abandono; motivos por los cuales el Estado optó por atenderles a través de algunas estrategias, como la ampliación de las modalidades por las que se puede cursar, a mencionar: escolarizada, no escolarizada o a distancia y mixta. Aunado a lo anterior, se han creado nuevas instituciones públicas y privadas que sirven para ampliar la cobertura, tal es el caso de la institución que se trata en este trabajo de investigación, el Telebachillerato Comunitario (TBC).

A partir de lo anterior, es que se desencadenan nuevas problemáticas, entre las que destacan los profesores, pues el acuerdo 447 de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior, entre otras cosas, determina que no es necesario que el profesor de la EMS se haya formado para tal actividad; sólo es obligatorio contar con alguna profesión, la cual se relacione con el área que tiene que atender. Respecto a esto, los problemas radican en la necesidad de formar a los profesores en las áreas didácticas, pedagógicas y de liderazgo, pues esta formación la reciben quienes se forman para actividades relacionadas con la educación de los otros.

Rasgos del docente

En el siglo XXI, las exigencias que tiene el docente se han incrementado, por ello, es necesario que sus capacidades sean cada vez más amplias, puesto que los alumnos que egresen deben contar con competencias que les permitan resolver las problemáticas actuales,

tanto en la vida personal como profesional. Por lo tanto, la labor que realiza el docente tiene que pasar por una serie de actualizaciones, que le permitan atender las necesidades que se le presenten (Moreno Zaragoza, 2015).

Imbernón Muñoz (2012), en su investigación acerca de la repercusión de la formación del profesorado, a través de la cual pretende comprender los problemas prácticos y estilos de reflexión que las enseñanzas del docente generan, separa las estrategias didácticas (hacer que el estudiante entienda los temas a través de distintos modos, que son adecuados para una mejor formación), y didácticas de contenido (los conocimientos por área disciplinar que se deben revisar en cada periodo educativo y que forman parte del perfil de egreso). Ambos aspectos afectan en el desarrollo académico de los alumnos, desde los conocimientos que adquieren hasta las motivaciones para seguir o no estudiando.

Aunado a lo anterior y desde la experiencia del profesor en el aula debe ser capaz de evaluar cada una de sus actividades (planeación, desarrollo de clases, resolución de conflictos entre alumnos, con el alumno y con sus compañeros; además de las evaluaciones y sus actividades fuera del aula), busque alternativas para mejorar su labor docente, innovar las prácticas educativas y con ello poder mejorar la calidad educativa de la EMS.

El docente necesario para que forme a las nuevas generaciones, debe ser innovador, para que sus actividades estén contextualizadas a los sucesos que ocurren en la sociedad, hacer uso de las diversas estrategias, técnicas y recursos que sean adecuados para los contenidos, contexto en el que se van a dar y las condiciones en la que se trabaja; todo esto con un único objetivo, que el estudiante aprenda. El docente también debe dominar los contenidos que presente a los estudiantes, ya que no puede dar algo que no tiene; además, capaz de relacionar cada uno de los aprendizajes con situaciones de la vida cotidiana (Moreno Zaragoza, 2015).

Para identificar la formación del profesorado, se hace la siguiente clasificación:

1. Pre- profesional: en el que apenas se está modelando, por lo que tiene la necesidad de copiar elementos que vio durante su profesionalización o de algunos autores que le brinden herramientas para llevar a cabo sus actividades.

2. Profesional autónomo: quien ya tiene cierta experiencia en el área y por sus conocimientos puede hacer uso de distintos elementos para una práctica distinta.
3. Profesional colegiado: desarrolla modos de trabajo innovadores, pues pretende que sus estudiantes creen una conciencia, para que no sea necesario obligarles a nada (Baeza, Pérez y Reyes en Solano, 2013).

Uno de los elementos indispensables y que permite tener un control de cómo se encuentran los docentes es la evaluación. La Secretaría de Educación Pública (SEP) (en Martínez Chairez y Guevara Araiza, 2015, p. 117) la define como el proceso a partir del cual se pueden obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación. La evaluación no debe ser homogénea, pues no todos viven las mismas condiciones en su labor.

Martínez Chairez y Guevara Araiza (2015) destacan en su investigación que el nivel de la formación profesional de los docentes en relación con el desempeño en el aula es casi nula, pues hay distintos factores que lo determinan, por mencionar algunos, el espacio de trabajo, los años de servicio, las evaluaciones estandarizadas, los resultados de estas últimas son para el Estado el punto de partida para los programas de mejora o las nuevas herramientas que se implementaran, pues al ser estándar, no toman en cuenta los otros aspectos.

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta algunos aspectos que conforman al docente: uno de ellos es su motivación, esta influye en todos los aspectos de cualquier individuo (laboral, familiar, social y personal). Vidal Martínez et al. (2010) encuentran las distintas actividades que el profesor debe realizar, una de ellas es la de fomentar el interés por los aprendizajes y su continuación en la EMS para después incorporarse a la educación superior o algún campo laboral; es uno de los principales actores en el desarrollo de la institución. Por lo tanto, al tener un papel sustancial en la sociedad, su motivación es determinante para el progreso de los elementos de la escuela.

Los factores que delimitan este aspecto importante están determinados, en algunos casos por el sexo, algunas mujeres han mencionado sentirse más motivadas por el reconocimiento del éxito obtenido en su actividad, ya que, en muchas ocasiones, su labor no es reconocida por cuestiones de machismo; mientras que, a los hombres la competitividad con sus compañeros,

pues es una forma de mejorar su posición. Otro aspecto motivante es ser tomados en cuenta para las decisiones de la institución, puesto que se sienten parte fundamental de ella; y el ambiente en el que trabajan, dado que, si se vive en un medio sano, se trabaja mejor (Vidal Martínez *et. al.*, 2010).

Tomando en cuenta lo anterior, un factor que afecta la motivación es el estrés por distintas causas: familia, si es que la tiene; problemas económicos; de relación, entre otros; la carga de trabajo: planeaciones, actividades administrativas, actitudes de sus alumnos, compañeros y administrativos; además de otras actividades que tiene que desempeñar como individuo social. Para que el docente sienta el reconocimiento por su labor y tenga la satisfacción, es necesario:

tener alumnos exitosos, gustarle su trabajo, pensar que tiene un trabajo respetado en la sociedad, un clima positivo en la escuela, cooperación, relaciones positivas y solidarizarse con compañeros docentes, siendo feliz en su vida privada, trabajando las horas convenientes, efectiva comunicación, sueldo adecuado y un gobierno administrativo escolar efectivo (Vidal Martínez *et. al.*, 2010, p. 7).

Considerando lo anterior, Andrade y Muñoz Dagua (2003) encuentra que, más que un perfil profesional, el docente tiene un rostro ante la sociedad, ¿cómo debe ser el rostro del docente?

La educación requiere de individuos capaces de comprender e interpretar el mundo desde una visión integral, crítica y comprometida con el cambio social, que es muy necesario en la sociedad actual (Andrade y Muñoz Dagua, 2003). Puesto que, sus actitudes influyen en muchos aspectos de sus alumnos. Por lo tanto, su principal labor es ver y actuar para que la educación se lleve a cabo como un proceso humanístico, que consiste en ser el acompañante junto con los padres y la sociedad para que el educando reciba una educación integral (en todos los aspectos que lo conforman), el cual permite que su concepción de la educación cambie, de algo obligatorio a la construcción de sí mismo.

“El docente se convierte en un educador- educando que interactúa con un educando-educador, lo cual significa que nadie educa a nadie, nadie se educa solo, sino que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1970, p.86). Para ello es necesario

que el profesor tome conciencia del papel tan importante que tiene y de la responsabilidad que esto trae consigo, entre ellos podemos destacar el reconocimiento de su actividad como formador de las nuevas generaciones y de cómo es necesario hacerlo para contribuir a la mejora de la sociedad, de modo que, más que impartir una clase, tiene que ser un guía, tutor y acompañante; se debe comprender como un ser social, por lo que es necesario conocerse a sí mismo (gustos, actividades que le motiven y mejoren su vida, relaciones, entre otros).

Bolívar Botía (2014) encontró que las historias de vida de los docentes tienen la función de comprender a sus educandos en los distintos ámbitos que están integrados, como son las relaciones sociales, construcciones e interacciones como ser social; así como comprenderse a sí mismo, no sólo como un empleado que cumple funciones. Sin embargo, coincide con otros autores en que las reformas educativas impactan en los aspectos que le sirven para trabajar, como los conocimientos, habilidades y capacidades, que le permiten llevar a cabo el proceso de enseñanza; pero algo que afecta más son las relaciones que establece con la comunidad educativa a la que pertenece, pues la carga de trabajo que se ha ido implementando hace que su estado de ánimo cambie e influya.

Relacionado con lo anterior, en el año 2013 se impulsa la denominada Reforma Educativa en México, en la que se consideran principalmente tres factores: se refiere a los contextos y personas que se encuentran dentro del sistema educativo; otro de ello es el externo, los mandatos que tiene que obedecer por venir de personas con un cargo más alto que ellos (administración y supervisión); y el personal, en el cual se cambian las creencias de distintos aspectos, las motivaciones porque se siente atacado por el sistema, los conocimientos de los otros son diferentes por las modificaciones y en ocasiones no corresponde a sus objetivos (Bolívar Botía, 2014).

Con el fin de que esto sea posible, es necesario que las autoridades educativas mejoren las condiciones en las que se desarrolla la práctica docente, tomando en cuenta las demás actividades que realiza fuera de la institución; de esta manera, los resultados de la institución serán de mejor calidad y sean benéficos para todos los actores involucrados en el proceso educativo. En relación con lo anterior, la formación del docente debe estar en continua actualización, dado que las nuevas modalidades educativas requieren de formas distintas de

llevar a cabo su educación y esto requiere tomar en cuenta otras consideraciones, las cuales no se pensaban como indispensables en los modos de formación que existían antes (Bolívar Botía, 2014).

Sin embargo, Moreno Zaragoza (2015) detecta que existen elementos en el quehacer educativo que no dependen de la formación del docente, pero que también impactan en la formación de los estudiantes, como son la infraestructura, materiales didácticos, textos, evaluación, el plan curricular de cada materia, los modos de ser de cada estudiante, la organización escolar y otros elementos que influyen; pues el docente no determina la distribución, tampoco es quien construye los edificios y los equipa, no es el encargado de diseñar el curso que le toca impartir y tampoco es responsable de las actitudes de sus estudiantes.

Un docente ideal

El ser un buen docente (hacer y saber hacer las cosas bien), se relaciona con aspectos personales que marcan la diferencia entre repetir procesos y hacer lo que le gusta, lo que se conoce como vocación, esto permite que el docente disfrute lo que hace y siempre esté buscando la manera de mejorar sus prácticas sin necesidad de que alguien o algún documento exterior se lo solicite. Sin embargo, para el Estado, el docente idóneo, es el que sigue al pie de la letra cada uno de los lineamientos que le establece, por lo que en ocasiones le parece que agreden su labor (Reyes Juárez, 2015).

Para Caballero (2015), el ser y hacer docente se va configurando a través de las diferentes actividades que tiene que ir desarrollando, según el espacio en el que esté inmerso, por ejemplo, la dinámica que se lleve a cabo dentro de la institución (servicios, otros docentes, directores, alumnos, y otros actores del sistema educativo), lo que trae consigo, una modificación tanto en su personalidad como en sus actividades dentro de la institución, ya sea que mejore su práctica o disminuya el interés por la misma.

Otro de los elementos que van moldeando al docente, es la valoración que se da a su actividad, desde su propia percepción y desde las personas externas, estos se consideran como un eje transversal, el cual afecta el tipo de educación que quiere para sí mismo y para sus

alumnos. Sin embargo, las valoraciones más importantes son las internas. Villalpando Aguilar (2015) las define:

- “La práctica hace al maestro – Lo que bien se aprende jamás se olvida” (Villalpando Aguilar, 2015, p. 3).

Hace alusión al docente que siente que sus años de experiencia y sus conocimientos son los que importan, ya que, se preparó por ciertos años y ha ido desarrollando las mismas actividades por algunos periodos. Lo importante es la memorización, pues así sus estudiantes retienen la información que les servirá en el futuro. Con esto se hace referencia a la educación tradicionalista, la cual no es el método más adecuado para los intereses que se plantean en las nuevas reformas mexicanas.

- “El maestro no es el que sabe enseñar sino el que sabe seguir aprendiendo” (Villalpando Aguilar, 2015, p. 5).

Los conocimientos no terminan al recibir un título que lo avala, sino que al tomar un grupo diferente al anterior o cambiar de institución o simplemente en cada día de trabajo, aprende algo nuevo, pues su actividad es incierta por el hecho de trabajar con personas que están en constante cambio.

Después de revisar las concepciones del quehacer docente, se encontró que desde su postura ideológica va decidiendo cómo lo quiere ir haciendo y qué quiere para sus estudiantes, desde una visión donde tiene la razón y lo sabe todo, hasta tomar al estudiante como persona que también conoce y puede tener un proceso de enseñanza- aprendizaje, de ahí que determine su función facilitador, planificador, orientador o reproductor (Villalpando Aguilar, 2015).

Como persona también contiene una ética, con la cual rige sus acciones, y dentro de su labor en la educación se guía por una ética profesional en la que va llevando a cabo sus responsabilidades y cumple cada una de las tareas que debe de desempeñar durante su estancia en la institución y fuera de ella en las actividades extra-clase, un buen trato para sus alumnos y compañeros, sentido de justicia entre pares, empatía con la comunidad educativa y sensibilidad en el trato y resolución de problemas en la institución (Reyes Juárez, 2015).

Los buenos actos que se desarrollan por la ética que los rige, van acompañados de la vocación docente, que facilita cada uno de los procesos, por ejemplo, las modificaciones hechas por el gobierno. Pero al hablar de vocación, no sólo es cumplir ciertas actividades, sino que implica honestidad, compromiso, responsabilidad, puntualidad, formar buenas personas, actitud positiva, disposición, entrega y la base de todo esto, el amor, lo que hace que cada acción contribuya a que se sienta feliz con lo que hace (Reyes Juárez, 2015).

La vocación se considera como algo innato, algo que en algún momento de la vida decide y lo va desarrollando. Pero, no todos los que se encuentran en las aulas lo tienen, hay historias de personas que están en una escuela porque no encontraron otro trabajo, esa fue su oportunidad y no la podían desaprovechar ante la necesidad, por lo que lo ven como algo momentáneo y no le toman el interés que requiere una actividad con un impacto muy grande, pues está ayudando a que nuevas personas se formen (Reyes Juárez, 2015).

Sin embargo, ser un docente ideal se vuelve complicado cuando está delimitado por una serie de elementos a cumplir de un superior (institución, director, supervisor), ya que se encuentra inmerso en un sistema y de ahí debe de partir para hacer su labor, por lo que no dependen sólo de si los resultados que se obtienen luego de una evaluación o alguna actividad que se llevó a cabo. Pero, en alguna parte es responsable, porque nadie define el interés que tiene por su clase (planeación, desarrollo de actividades, materiales y estudiantes). Entonces, ser docente implica saber llevar los requerimientos de sus superiores, del sistema y de sí mismo (Coiffier y Padilla, 2013).

Por ello, el afán del docente por ascender a puestos de trabajo superiores se debe a la cantidad de actividades que se le han asignado, pues son mejor remunerados y, según entienden, la carga de trabajo es menor. Estas concepciones del ser docente podrían considerarse como algunos de los factores que han llevado a perder el interés por una práctica buena, que contribuya a la formación de los estudiantes. La situación “es generada por la dispersión del trabajo de formación docente, entendida como la falta de actividades, criterios y procedimientos claros” (Solano, 2013, p. 1).

Ser docente

Ser profesionalista significa poseer conocimientos específicos en un área, por esta razón se le delimita también en la ética por la que se debe regir su profesión, un campo de trabajo establecido según su profesión, todo delimitado por ello. Sin embargo, ser un profesionalista de la educación, implica una responsabilidad mayor, pues está a cargo de jóvenes, los cuales tomarán parte de lo que él es para construir su identidad personal (Coiffier y Padilla, 2013).

En la educación siempre se debe estar tomando decisiones acerca de cómo mejorar los procesos de aprendizaje, los primeros actores en estos cambios son los profesores, pues día a día van detectando nuevas necesidades, por lo que se tienen que capacitar para poder hacerlo de manera acertada; por otra parte, también puede haber modificaciones en el curriculum por los ámbitos políticos y económicos, pues ellos traducen sus intereses en la educación (Esparza y Valdés, 2013).

Para atender algunos de los problemas se decretó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013), que pretendía regular las actividades y resultados del docente. Por ello, es necesario escuchar cómo se sienten con los cambios a los que se han enfrentado los profesionistas. Parga Romero y Ramírez Castillo (2015) en su investigación detectan tres conceptos que se abordan dentro de la LGSPD, en primer lugar, la percepción, se refiere a tener conocimiento y dar seguimiento a cada uno de los procesos que implica la LGSPD a partir de creencias, memoria y afectos, los cuales van conformando los sentires del docente, proceso subjetivo que permite involucrar su conciencia histórica y sus prácticas sociales cotidianas. Dependiendo de la manera en la que perciba su labor es el impacto que genera en su persona, ya sea que sienta que vale la pena o que pierda el sentido de lo que hace, además de abandonar el cuidado de sí mismo, por la cantidad de actividades que siente que debe atender (Caballero, 2015).

En segundo lugar, la profesionalización, se refiere al proceso de reconstrucción del perfil del docente, en el que se enfrenta a su conformidad y tradición de hacer su trabajo, un acto de profesionalismo del docente es el reconocer los puntos en los que no está dando los resultados que espera de sí (Parga Romero y Ramírez Castillo, 2015). El proceso de profesionalización va de la mano con un compromiso de los estudiantes, directivos, docentes y gobernantes, los

cuales son actores principales en la educación. También se presenta una desprofesionalización, resultado de una incongruencia en las exigencias de las autoridades con el docente, esto produce desinterés en la búsqueda de alternativas para mejorar sus herramientas (Caballero, 2015).

Los dos elementos anteriores se relacionan con otro que también es importante en el acto educativo, la evaluación, un tema que ha causado polémica, pues al tener que cumplir con evidencias, hacer más actividades para tener cierto nivel y someterse a una evaluación en la que se ven afectados para lograr obtener resultados favorables, como se establece en la LGSPD. La evaluación, se compone de cuatro aspectos: diagnóstica, inicial, formativa y sumativa, que permiten ir llevando a los evaluados por un proceso, para que los logros sean mayores, en los que puede ir tomando iniciativas para obtener mejores resultados.

La estructura de las evaluaciones ha presentado algunos problemas (Parga Romero y Ramírez Castillo, 2015):

- No es completamente transparente
- No todos participan de las evaluaciones para el ingreso a la docencia
- Se sienten atacados por la cantidad de evaluaciones que presentan y las actividades que trae junto con ello

Por ello es uno de los elementos que mantiene a los docentes presionados, el no tener los resultados necesarios, al ser sometidos a la valoración de lo que hacen, esto implica una revisión de las evidencias (Planeación, resultados de actividades, ser evaluado por sus estudiantes, fotografías, entre otras cosas) y la resolución de una serie de preguntas, lo que significa mayor carga de trabajo. Esta es necesaria, sólo si se considera como un elemento para mejorar la educación (Nava et al., 2013).

Mejorar las prácticas

Ante la necesidad de preparar a los docentes, la RIEMS creó el Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS), se da a conocer la reforma (objetivos, cómo se debe trabajar, los perfiles de cada uno de los actores); además de

capacitarles para lograr un perfil estándar, con el que se les identifique; para ser evaluados en caso de ser los elegidos; y evaluar a sus estudiantes bajo el sistema por competencias que impulsa (Nava et al., 2013).

Solano (2013) encuentra que la formación del docente de la EMS está orientada a la obtención de resultados más favorables, por lo que luego de haber cursado la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), ofertada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Mejorar la función docente a través de la MADEMS, supone elevar la calidad en la formación integral de los estudiantes, además de brindar al profesor herramientas para un buen desarrollo de su práctica (donde reconozca lo que es y quien está a su cargo), pueden hacer que los niveles de calidad incrementen.

Impacto docente en el aprendizaje de los estudiantes

Los estudiantes de EMS son atendidos por docentes con una formación pedagógica deficiente, ya que, los estatutos de la RIEMS han dado la posibilidad de acceder a los profesionistas de cualquier área y en cualquier nivel de profesionalización, en esta gama de posibilidades hay docentes sólo con licenciatura, algunos otros son practicantes; también se encuentran maestros que se han formado para desempeñar la función docente y colaborar en la formación de los estudiantes con una mayor calidad. Esta gama de profesionalización trae consigo que el quehacer docente se desempeñe de algunas maneras que no son las adecuadas, por lo que afecta al estudiante (Coiffier y Padilla, 2013).

Para algunas instituciones, los docentes adquieren las competencias que se establecen a través de la formación y experiencia en el área en la que colaboran, además de que cuentan con algunas capacitaciones didáctico- pedagógicas, con esto logran las metas que se les establecieron. En la EMS, existen docentes recién egresados, los cuales no cuentan con experiencia para mejorar su labor, por ello, la mayoría de estos, hacen uso de las actividades que realizaron durante su formación profesional (trabajos, prácticas, materiales), pues no tienen muchas alternativas para cumplir con su trabajo, por su falta de profesionalización en el área educativa (Guzmán Marín et al., 2017).

Esa deficiencia en los profesores impacta de manera significativa en el aprendizaje de sus estudiantes, pues las clases son planeadas con base en los recuerdos que tienen de las clases que a ellos se les impartieron. Es necesario tomar algún curso relacionado con la docencia o buscar estrategias por sí mismos, pues es indispensable resolver la insuficiencia y rezago en la EMS, ya que, esto puede beneficiar a otros indicadores problema, como la deserción, reprobación y baja calidad (Guzmán Marín et al., 2017).

Hernández Dorantes (2009) encontró en su investigación acerca de “la concepción que el docente de telebachillerato tiene acerca del enfoque centrado en el aprendizaje” que la formación de los docentes en aspectos didácticos y contenidos de asignaturas que atiende es deficiente, por lo que hace uso de herramientas acordes a su formación profesional, ya que, no cuenta con más materiales, además éstos son heterogéneas y no siempre acordes a la didáctica de las asignaturas que se imparten, pues cada una requiere de distintos modos de impartirla. Por lo tanto, el docente debe ser capaz de:

- Implementar distintas estrategias pedagógicas,
- que los estudiantes tengan la inquietud de preguntar sobre lo que ocurre,
- participar con sus alumnos en las actividades dentro y fuera del aula,
- orientar a sus estudiantes en la toma de decisiones.

Por lo tanto, la práctica docente, es el punto donde todas las dimensiones se unen, y hacen posible el proceso de enseñanza- aprendizaje en los estudiantes. Es demasiado el trabajo que se requiere para llegar a la calidad educativa, un primer paso es colaborar en el desarrollo integral de los estudiantes, para formar a mejores ciudadanos y que eso sea el inicio de una cadena de seres integrales, así la sociedad será mejor, exigir a los docentes una certificación en el área educativa, para que no ingresen a experimentar con los estudiantes y no afecten su desarrollo (Guzmán Marín et al., 2017).

Además de la certificación, se debe especializar y tener la capacidad para adaptarse a los diversos contextos, culturas, alumnos, servicios en los que puede incorporarse, y a su vez sea capaz de incorporar esa diversidad en un mismo espacio, sin dejar de lado las necesidades de

ninguno de los integrantes de la comunidad educativa, para que todos sean beneficiados de un servicio que es su derecho (Guzmán Marín et al., 2017).

Esta es una de las principales necesidades que el TBC requiere subsanar, la formación pedagógica de sus docentes, “el desconocimiento de contenidos de las asignaturas, falta de material didáctico para impartir sus clases y una desorganización en la forma de planear” (Hernández Dorantes, 2009, p. 8). Por consiguiente, es necesario dotarle de habilidades y competencias didácticas, a través de las cuales pueda hacer uso de distintos materiales para llevar el proceso de aprendizaje. Redefinir la formación docente, para revalorar su desempeño, tomando en cuenta los fenómenos latentes en el entorno de un mundo globalizado, “para construir una metodología de enseñanza acorde a las necesidades y cualidades de los alumnos, para que desarrollen plenamente sus capacidades, conformando individuos con pensamiento crítico y transformador” (Hernández Dorantes, 2009, p. 9).

Los gobernantes, encuentran como alternativa trabajar la formación docente desde la certificación, propuesta en la RIEMS, la cual contempla la necesidad de un cambio, pues los constantes cambios en la sociedad demandan un profesor que tenga las herramientas para atenderle. Se crearon diferentes programas en los que se promueven otras herramientas de trabajo, bajo las cuales mejoran las condiciones profesionales, de enseñanza y de desarrollo de las competencias de los estudiantes (González Bello, 2015).

Para que la actualización de los docentes sea posible y válida, durante el proceso deben desarrollar y presentar alguna aportación a la EMS en la cual ofrezca alguna idea para mejorar las actividades dentro de ella. Para González Bello (2015) junto a la contribución se encuentra un proceso de evaluación que coincide con los parámetros de la RIEMS, con la que se complementa lo anterior y persigue los intereses de esta y del gobierno, calidad educativa, pues con la evaluación se tiene un control cuantitativo de lo que está ocurriendo en la institución (planes de estudio, docentes, directores, estudiantes, servicios, infraestructura, entre otros elementos).

La idea de controlar cada uno de los procesos, trae consigo algunas deficiencias, como lo son la evidencia de los resultados, que, si bien puede ser un incentivo para mejorar, también puede afectar en su autoestima; contar con algunos intereses internos, respondiendo al

mercado internacional. De los resultados obtenidos en la investigación de González Bello (2015) encontró que los mayores problemas en el quehacer docente se encuentran en la deficiencia de nuevas propuestas didácticas y de las pocas que existen no hay una claridad en cómo se deben implementar en las aulas, además de que los recursos para implementarlas no son los necesarios para llegar a cumplir los objetivos planteados en cada una.

Huella de la formación docente en el futuro de los estudiantes

Las nuevas instituciones y las reformas responden a un modelo económico neoliberal impuesto por necesidades que ellos desean solventar, por lo tanto, el Estado ve en el estudiante una fuerza de trabajo. Sin embargo, para los jóvenes esta etapa en la EMS es muy importante, pues es el momento que el que deben definir lo que quieren ser y cómo lo van a lograr, ya sea ingresando a la Educación Superior (ES) o incorporándose al campo laboral (Cervantes Ochoa et al., 2014).

En esencia, lo importante de cualquier escuela son los aprendizajes adquiridos para la construcción como ser individual y social, dentro de este proceso de formación se pasa por distintos cambios de los significados y conceptos que se habían adquirido como la realidad, pero que van evolucionando o tomando otros sentidos; así como el desarrollo de la comprensión de una realidad social y su desarrollo físico con el paso de los años (Hernández Dorantes, 2009).

Este aprendizaje escolar se adquiere a través de distintos medios como lo son: el lenguaje, que es indispensable para este proceso; además del uso de los conceptos, tanto previos como los que se van a ir adquiriendo. Sin embargo, estos no son los únicos, ya que, los otros aspectos también son necesario para aprender de otras cosas, como: “el autoconocimiento y la opinión de sí mismo, las habilidades propias, expectativas personales, la disposición, creatividad y motivación para aprender” (Hernández Dorantes, 2009, p. 4). Todos estos elementos contribuyen a que la formación sea más integral, pues toma todos los aspectos que le conforman.

Para que este aprendizaje sea significativo se requiere “conocer la realidad y las dificultades que el docente de telebachillerato ha enfrentado para implementar esta nueva metodología

de trabajo en el aula, las implicaciones que ha tenido en su desempeño y la repercusión en el aprendizaje de los alumnos” (Hernández Dorantes, 2009, p. 1), la mayoría de los docentes cuentan con muy poca experiencia laboral, además de que todos los procesos a realizar son nuevos y no tienen mucho apoyo para mejorar su práctica, si se atiende esta cuestión, la calidad de educación mejoraría.

La escuela, además de ser una institución formadora académicamente, en la cual se capacita al estudiante a través de conocimientos en distintas áreas, por ser de carácter social, se considera etnopolítico³, pues, dentro de la institución se forma un sentido de identidad, puesto que pertenecen al contexto en el cual se están desarrollando, este se manifiesta en las prácticas escolares y al egresar en el sentido de pertenencia en su comunidad, ya sea que haya decidido continuar con sus estudios para después regresar a contribuir en las prácticas de su comunidad, de no ser así, lograr que se interese por su espacio de vida, colaborando en las actividades cotidianas (González Apodaca, 2014).

Los proyectos fortalecen:

- La educación cultural, desde su propio contexto
- Inclusión y equidad
- Pertinencia y conciencia comunitaria
- Identidad y memoria colectiva

Los proyectos que se desarrollan tienen alcances mayores, puesto que se relacionan con los contenidos de otras ramas del conocimiento, como: ciencias exactas, comunicación y ciencias sociales y humanidades, durante el desarrollo de estos se recurre a conceptos vistos en los diferentes cursos que sustentan el proyecto, y aunque los jóvenes no encuentran mucho sentido a lo que han revisado, el proyecto tiene también esa función, darle significado a todo un proceso (González Apodaca, 2014).

³ Con el término etnopolítico según la autora “aludimos a la formulación política de la identidad étnica, donde no es solamente un elemento presente en un discurso político sino su eje articulador, sobre el cual se construye el sentido de la acción” (González, 2014, p. 1144).

Al egresar de la EMS, los jóvenes esperan mejorar su calidad de vida, pues la obtención de un certificado de estudios de un nivel más alto debería de garantizarlo. Además de que cursar el nivel ayuda al país a tener una población mejor educada, por lo tanto, con menos conflictos sociales. Transitar por la EMS oferta la posibilidad para continuar con la ES o integrarse al campo laboral, según su perfil de egreso en el periodo de la EMS se capacita al estudiante para que desempeñe la actividad que elija (de la Cruz Orozco, 2016).

Los estudiantes de las zonas rurales o marginadas ven en la escuela una oportunidad de mejorar, por ello, la valoran más, “porque las asocian con la posibilidad de continuar sus estudios o acceder a empleos menos demandantes que el campo” (de la Cruz Orozco, 2016, p. 2). Sin embargo, las posibilidades de continuar sus estudios son pocas, pues las oportunidades no son iguales para todos y menos cuando las condiciones no favorecen a las necesidades. Por ello, en ocasiones las comunidades rurales se estancan, pues no encuentran la posibilidad de mejorar su vida. Considerando las oportunidades de ingresar a la ES, la mayoría de los egresados de la EMS se incorporan al mercado laboral, algunos en su propia comunidad, otros salen a trabajar fuera de su comunidad o de la ciudad; casi todos en actividades de agricultura, carpintería u oficios que implican mayor trabajo y menor salario (de la Cruz Orozco, 2016).

El impacto puede tomar dos vertientes, por un lado, la continuación de sus estudios en el nivel superior, pues encontró que al formarse profesionalmente podía aportar más a la comunidad, lo cual tuvo sentido la relación de los conocimientos académicos con la resolución de problemas en la comunidad; y el incorporarse al campo laboral, del que puede que haya salido; ahora tiene otra percepción de las actividades que realiza y a través de lo que aprendió puede ayudar a mejorar los procesos (González Apodaca, 2014). Estos ideales los adquiere, en alguna medida por las influencias de sus docentes, pues juegan un papel fundamental en el desarrollo de sus estudiantes.

De la inserción en el mercado de trabajo, los egresados de la EMS esperan que los conocimientos que adquirieron sirvan para tener acceso a un puesto mejor, como aptitudes, habilidades, ofertas de trabajo, se relacionen con la realidad. Por lo tanto, es responsabilidad de la institución educativa y el docente, pues influyen de manera directa a través de las

actividades y oportunidades que ofrecen a los estudiantes y la apertura que tienen para que ellos colaboren (Cervantes Ochoa et al., 2014).

Síntesis de capítulo

El siguiente cuadro da cuenta de los datos encontrados a partir de la revisión de investigaciones en torno a la temática que se aborda; además se detectan los vacíos en los que se podría trabajar

Tabla 8

TENDENCIAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

A) categorías a partir de su revisión	B) principales hallazgos por categorías	C) perspectivas metodológicas más usadas	D) categorías o perspectivas teóricas más presentes	E) aportes al campo, vacíos a llenar
Docente como actor fundamental	diferentes actividades que tiene que ir desarrollando y la manera en la que perciba su labor (Caballero, 2015)	Historias de vida	ser y hacer docente (Caballero, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias de la percepción del ser y hacer docente en la formación de los estudiantes
Vocación	Hacer lo que le gusta, buenos hábitos	Grupo focal, entrevistas	vocación (Reyes Juárez, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los docentes de la EMS tienen vocación? • Sentir de los docentes sin vocación
Formar nuevos profesionales para la EMS	la formación del docente de la EMS está orientada a la obtención de mejores resultados y estudiantes	Investigación documental, entrevistas	redefinir la formación docente (Hernández Dorantes, 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades que detecta el docente en los modos que se les quiere profesionalizar
Relaciones con el contexto social-educativo	sentido de justicia, empatía con la comunidad educativa y sensibilidad en el trato y resolución de problemas (Reyes Juárez, 2015)		comunidad (González Apodaca, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción de la comunidad acerca del docente • Impacto del docente en la comunidad

Nota: elaboración propia a partir de los hallazgos encontrados.

Las investigaciones encontradas reflejan la situación que viven los docentes en el siglo XXI, cómo perciben las actividades que tienen que realizar, la sobrecarga de trabajo que tienen, los procesos del sistema a los que son sometidos, porque así lo han decidido otros. Sin embargo, respecto al perfil de ingreso y el impacto que este genera en la formación de los estudiantes no es tan amplia, las investigaciones que se han hecho sobre esto giran en torno a los modos en que se puede profesionalizar en el ámbito de la docencia para que responda a los nuevos intereses del sistema.

Entre los conceptos más utilizados para tratar el tema de los docentes destacan, el ser y hacer docente (Caballero, 2015), vocación (Reyes Juárez, 2015), función docente (tiene que ser un guía, tutor y acompañante) (Muñoz, 2003), práctica docente (Guzmán Marín et al., 2017), redefinir la formación docente (Hernández Dorantes, 2009), comunidad (González Apodaca, 2014). Dentro de las investigaciones que se revisaron en este capítulo, predomina la investigación cualitativa, pues a través de instrumentos como las historias de vida se pueden conocer cómo viven los profesores los procesos en el quehacer educativo y cómo se siente con todo ello, además de las entrevistas por las que se permite que expresen cómo se ha dado el tránsito desde su ingreso hasta donde se encuentran.

A partir de las investigaciones revisadas y los vacíos encontrados, es que en el próximo capítulo se presentan los conceptos teóricos que dan sustento al trabajo, pues es necesario tener bases sólidas.

Capítulo 3: Estrategias para mejorar la práctica docente

Recurrir a los expertos en el tema permite dar un fundamento a la investigación, por lo tanto, en el presente capítulo se retoman a distintos autores que abordan la formación docente, a mencionar: Navia Antezana (2006), Segovia (1997), Hirsch Adler (2005), Yurén (2005), Díaz- Barriga- Arceo (2002), Bolívar Botía (2004), Perrenoud (2001; 2004), Freire (2010); la conceptualización de ser docente desde la visión tradicionalista en la que el profesor es el centro de la labor educativa, puesto que en ellos está todo el conocimiento necesario, por lo tanto, tienen la razón en todo; por otra parte, la nueva concepción desde los cambios en la educación, en los que hay cierta apertura para que los padres de familia y otras instituciones colaboren en las actividades que antes el profesor atendía.

Por otra parte, la categoría de la formación, cómo es que trabaja, lo que pretende, así como los problemas que se han tenido al cambiar de concepción de la labor docente puesto que siente que se atenta contra su trabajo y pone resistencia ante ello. Después aborda el ideal en el que se tendrían que ubicar los docentes, la autoformación, que es la capacidad de desarrollar su propio proceso de formación a través de la reflexión y la crítica a su actividad de formación. Por último, se expone el concepto de crisis de identidad profesional, como un problema que enfrentan los profesionistas de la educación al vivir ciertos cambios o encontrarse con escenarios diferentes a los que se les planteaban durante su proceso de formación

El docente

En la vida del ser humano, el docente es una de las personas que deja huella, pues a lo largo de su carrera tiene la misión de atenderles. En tal sentido, este apartado muestra una revisión de lo que es el docente, cómo se conceptualiza y los elementos que han ido dando identidad a esta actividad.

Tus verdaderos educadores, tus verdaderos reformadores te revelan lo que es la verdadera esencia, el núcleo verdadero de tu ser, algo que no puede conseguirse ni por la educación ni por la disciplina; algo que, en todo caso, es de acceso difícil, que se encuentra disimulado y

paralizado. Tus educadores no podrán ser para ti otra cosa que tus liberadores (Gusdorf en Segovia, 1997, p. 147).

La perspectiva desde la que se ve a un docente depende de la influencia que pueda tener en los estudiantes. Siempre el ser docente ha sido posible gracias a los estudiantes con los que interactúan, por lo que sin ellos no sería posible. Yurén (2005, p. 109) definen que “la naturaleza de la razón del docente sobre la organización del aula está unida a los discursos sobre la naturaleza del niño”, por lo que son el centro de su actividad, lo más importante que tiene para cuidar. Desde Freire (2010, p. 31), “el buen comienzo de una práctica sería la evaluación del contexto en que ésta se dará. La evaluación del contexto significa un reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y por qué”. Actividad que el docente ha de realizar al llegar a un nuevo espacio de trabajo, pues de ello dependerá parte del éxito que pueda obtener en su labor.

Del mismo modo, resulta evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular, así puede adquirir conocimientos de los otros. En el ámbito de la institución educativa, esos “otros” son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros del aula, ya que son los primeros actores con los que comparte el espacio escolar (Segovia, 1997). Por lo que el docente ha de,

atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo. Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos a diario. Es preciso atreverse para continuar cuando a veces se puede dejar de hacerlo, con ventajas materiales. (Freire, 2010, p. 26).

La función de trabajar en la escuela compartiendo su conocimiento, ha llegado a ser considerada como la más alta labor, desde la visión de Yurén (2005, p. 52) “la valoración del maestro como esencia moral, como luz del saber, como profeta y apóstol que redime a través de su noble tarea, no es otra cosa que la asunción sacralizada de ser maestro”, por ello se ha depositado toda la confianza y responsabilidad de educar a sus hijos, ya que lo tiene todo para hacerlo de la mejor manera, beneficiándolos siempre.

Al ser el responsable de una actividad tan grande que influye en los otros, se encuentran en la necesidad de buscar una estrategia que les permita cumplir con todo lo que se les pide desde la creación de la planeación hasta la evaluación de las actividades de ésta, por lo que lo más eficiente es realizar su labor bajo una lógica de tiempos marcados y una secuencia lineal definida, de tal manera que no se deje fuera ninguno de los elementos marcados en su plan de trabajo y pueda asegurar buenos resultados al concluirlo (Durán en Hirsch Adler, 2005).

La estrategia que han podido encontrar que vaya acorde al papel que se le atribuye al docente viene determinado por una serie de funciones y tareas establecidas, las cuales no pueden dar otros resultados más que los que se esperan, esto se conoce como “conocimiento- receta, ya que parece definir lo que es necesario para los propósitos pragmáticos actuales y futuros de las escuelas. [...] el docente ordena y controla la enseñanza” (Popkewitz, 1998, p. 98).

Resulta relevante preguntarse ¿qué conocimientos deben tener los profesores y que deben hacer?, pues al tener a su cargo el futuro académico de los otros es importante tener en claro lo que ha de desempeñar (Díaz- Barriga- Arceo, 2002, p. 4- 6), desde el punto de vista de los autores, los siguientes son conocimientos esenciales para los profesores:

1. Conocer la materia que han de enseñar.
2. Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontaneo.
3. Adquirir conocimientos sobre el aprendizaje.
4. Hacer una crítica a la enseñanza habitual.
5. Saber preparar actividades.
6. Saber dirigir la actividad de los alumnos.
7. Saber evaluar.
8. Utilizar la investigación e innovación en el campo.

La actividad fundamental es el trabajo dentro del aula, estas no son las únicas que realiza, puesto que se “le atribuyen muchas tareas y en ocasiones diversas funciones según la institución lo solicita, entre ellas se destaca: funcionario, evaluador, reproductor y transmisor de una cultura que él no ha creado, pero de la que es, o deber ser, fiel salvaguarda” (Segovia, 1997, p.163), el de “animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso

el de investigador educativo” (Díaz- Barriga- Arceo., 2002, p. 3); son demasiadas las actividades y con poca retribución.

Para poder desempeñar todas las funciones que se le han dejado es necesario que se auxilie de diferentes elementos que le permitan cumplir con cada una de ellas, como pueden ser dinámicas de grupo, reflexión, autocrítica y el fortalecimiento de la discusión con los estudiantes, de tal manera que crezcan en todos los ámbitos de su persona, no sólo en el intelectual, como es considerado en la visión tradicional (Elizondo en Hirsch Adler, 2005).

Díaz- Barriga- Arceo (2002, p. 3- 4) encuentran que, para poder formar a los estudiantes, es necesario que cuente con ciertas competencias que le permiten poder trabajar en el aula:

- Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
- Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
- Dominio de los contenidos o materias que enseña.
- Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
- Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

Puesto que no sólo se trata de depositar cierta información en las personas y hacerlo de la misma manera con todos, por lo que es necesario que adquiera las competencias expuestas que le ayuden a comprender el comportamiento y formas de ser de los estudiantes, de tal manera que colabore en su formación de manera integral; puesto que “los estudiantes interiorizan valores que acentúan el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad” (Giroux en Segovia, 1997, p. 163), por lo que tiene que ayudar a que sea posible.

Freire (2010) pone de manifiesto algunas cualidades que no son obligatorias, pero sí una sugerencia, entre ellas destaca la humildad, que sirve para tener conciencia de que: “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” (p. 75), tener confianza y respeto en sí mismo y en los conocimientos de los demás; amorosidad, en dos sentidos, por los alumnos y por la labor que

despeña, de no ser así el significado que representa se perdería; valentía “de luchar al lado de la valentía de amar. La valentía como virtud no es algo que se encuentre fuera de sí mismo, como superación de mi miedo, ella lo implica” (p. 78); tolerancia, indispensable para esta actividad, pues ante las diferencias de los seres humanos es necesario convivir, aprender y respetarles; decidir, como la habilidad moral y competencia profesional con la que cuenta, para elegir una cosa sobre la otra; y paciencia,

por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia (Freire, 2010, p. 82)

El cambio de la educación a nuevas perspectivas ha traído una forma distinta de entender la actividad docente, “la llegada de la democracia supone, lógicamente, la articulación de vías de participación de los poderes públicos y los padres en la vida interna de la escuela, con lo que se siente aún más acosado en ocasiones” (Segovia, 1997, p. 151).

La perspectiva democrática requiere de otras personas en el proceso educativo como lo son, padres de familia, autoridades, etc., de tal manera que ya no es el único responsable y se enfrenta la necesidad de pensar su actividad de manera distinta, deslindándose de algunas para que los otros también tengan voz en la educación de los alumnos que antes él decidía cómo, cuándo y con qué se hacía. “El profesor, obviamente, seguirá haciendo muchas de las tareas que actualmente lleva a cabo” (Segovia, 1997, p. 161), ya que los cambios implican nuevos procesos que el docente ha de atender, por lo que su trabajo sigue siendo mucho, aunque ahora de otra manera.

Esta manera democrática de educar entendida desde Durán (en Hirsch Adler, 2005), da la posibilidad de que en el trabajo en conjunto dé solución desde diferentes horizontes a las problemáticas que se enfrentan, puesto que son personas de diversos contextos; y a nivel individual quedan acotadas a una sola visión de mundo, además la cantidad de actividades lo tenía estancado en eso, se encontraba en una cotidianidad de la docencia; por lo que en el trabajo colaborativo con los padres y otras instituciones se tienen mejores resultados y se

atienden más elementos. Estos “cambios en la educación son vividos por los profesores con ansiedad, como un riesgo y una alteración de una rutina monótona y poco motivadora pero segura” (Díaz- Barriga- Arceo, 2002, p. 151).

Según Yurén (2005, p. 26) “las motivaciones operan, pues, a la manera de estructuras en las que se anclan razones profundas por las cuales un sujeto suele actuar”, por ello es por lo que en la docencia siempre debe haber un incentivo que le haga sentir que vale la pena seguir trabajando para el otro y que lo haga de la mejor manera, para que impacte positiva y significativamente en los estudiantes que atiende día a día.

Lo anterior se entiende como los motivos por los cuales el docente puede sentirse inconforme con su trabajo, pues no ve en los otros la respuesta que esperaba ante su trabajo previo y en el aula, aún con esta situación es importante que “el profesor debe intentar sobre todo buscar satisfacciones en la propia tarea” (Segovia, 1997, p.166), ya que no debe perder el sentido de lo que hace, puesto que no por algunos estudiantes que no responden como se pensaba, los otros tienen que afectarse.

Bajo esta lógica de las problemáticas que enfrenta, el docente vive bajo el elemento de la ansiedad, puesto que con todos los cambios que presenta la incertidumbre cobra un elemento fundamental, el cual influye de manera directa en la vida personal y profesional de los docentes, así como de los estudiantes que están en constante contacto (Jersild en Segovia, 1997).

La nueva concepción docente Elizondo (en Hirsch Adler, 2005, p. 324) detecta que lo que el profesor haga viene determinado, a partir de ello considera que,

los maestros deben asumir el hecho de que cada decisión que toman en la escuela emana en sus propios valores, implícitos en la mayoría de las ocasiones [...]; que deben tomar en consideración los valores que devienen de las distintas culturas y situaciones de conflicto que por ello se generan en su relación con los estudiantes y sus familiares.

Dentro de esta complejidad que enfrentan debido a las interacciones que se dan entre las diferentes culturas (cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, de valores, etcétera) (Díaz- Barriga- Arceo, 2002) requiere un cambio en su forma de trabajar, ya que, además de

lo anterior el siglo XXI se caracteriza por estar en constante cambio debido a la globalización, por lo que el docente también ha de tener la capacidad de ir de la mano con las variaciones del mundo, de tal manera que la formación de sus estudiantes no quede atrasada (Yurén 2005).

Aun con una nueva concepción de la educación de los estudiantes en las escuelas hay un elemento que se le sigue atribuyendo al docente, Yurén (2005) se refiere a la evaluación, ya que los resultados que en ella se obtienen deben tener un responsable y con mayor razón si no son favorables, esto para los números que obtienen los estudiantes. No son los únicos sometidos a evaluaciones, puesto que los docentes también enfrentan algunos exámenes para calificar su trabajo.

Uno de los problemas reside en el fin de la evaluación, pues “en lugar de evaluar para capacitar mejor, evaluamos para castigar-, radica en que nos importa poco o casi nada el contexto dentro del cual se dará la práctica de cierta manera, con miras a los objetivos que poseemos” (Freire, 2010, p. 31). Más bien debería de tener dos momentos:

1. “La programación inicial de una práctica a veces se rehace a la luz de las primeras evaluaciones que sufre la práctica. Evaluar casi siempre implica reprogramar, rectificar” (Freire, 2010, p. 31).
2. Por la que se impone la evaluación es precisamente la necesidad que tienen sus sujetos de acompañar paso a paso la acción por suceder, observando si va a alcanzar sus objetivos” (Freire, 2010, p.31).

El ser un buen docente, con todas las capacidades y habilidades que necesita, de tal manera que “será un profesional docente que tendrá de transformar su práctica a partir de las características socioculturales, las necesidades y los intereses de sus alumnos” (Elizondo en Hirsch Adler, 2005, p. 313), esto lo logra a través de un trabajo autónomo, en el que se sienta bien y los otros también, obtener los objetivos que se planteó, concibiendo de esta forma que “trabajar más allá de toda obligación, ese constatar que los centros escolares de hecho funcionan y funcionan bien en general (Segovia Pérez 1997, p. 167) y colaborar para que sea de esa manera.

Sacristán, Rodríguez y Marrero describen que el profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que se asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo (en Díaz- Barriga- Arceo, 2002, p. 3).

Formación docente: una manera de mejorar la labor

En este apartado se expone el concepto de formación, los modos de entender este y el uso que se le ha dado en el ámbito de la educación, como una forma bajo la que se puede mejorar la actividad de la docencia, considerando que se dan ciertos cambios que dejan de responder a los nuevos intereses.

Si estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad de nuestra educación (Freire, 2010, p. 56).

Elizondo (en Hirsch Adler, 2005) establece que las instituciones formadoras para el área de educación son las encargadas de hacer que los conocimientos que se ofertan a los docentes respondan a las necesidades sociales que se están presentando. Considerando que se tiene que dar prioridad a los estudiantes, que son el centro de la acción educativa y en torno a ellos se determina cómo se debe trabajar (Popkewitz, 1998).

La actividad docente requiere de distintas actividades que le permitan profesionalizar su labor, “maestra: su responsabilidad profesional de capacitación permanente, que es parte de su exigencia política” (Freire, 2010, p. 28). De ahí que la formación sea indispensable y juegue un papel importante en la docencia, pues ha de ir relacionado con los cambios y contextos educativos.

La formación docente es un conjunto de procesos y programas que tienen la finalidad de formar, es decir, de favorecer la desestabilización de los elementos disponibles del docente o

futuro docente en servicio, a fin de que se organicen competencias y motivaciones nuevas y adquiridas en un sistema disposicional reestructurado (Yurén, 2005, p. 31).

Sin embargo, debido a las reformas y cambios en la educación los docentes se han enfrentado a cursos, capacitaciones, actualizaciones, etc., de manera constante, ya que los espacios en los que interviene son distintos, por lo que necesita contar con las herramientas para atender cualquier escenario que se le presente. Entre los conocimientos que se consideran pertinentes para abordar en la formación docente se encuentran:

- Procesos de didáctica y saber integrador, el cual trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan una transformación positiva de la actividad docente (Díaz- Barriga- Arceo, 2002, p. 4), puesto que los conocimientos teóricos de las asignaturas no son lo único que el docente debe dominar.
- Enseñanza de valores, ya que como se expuso en el apartado de la docencia, no es únicamente transmisor de conocimientos, sino que a través de los valores que trae implícitos y otros que le puedan enseñar, le sirven para colaborar en la formación integral de los estudiantes, de tal forma que se cree una sociedad más justa y equitativa (Elizondo en Hirsch Adler, 2005).
- Fundamentos conceptuales, para actualizar los saberes con los que va a trabajar en el aula, lo que le permite asegurar que los conocimientos que va a compartir con sus estudiantes serán lo más actual, y estos les servirán para sus estudios superiores o bien en la búsqueda de algún empleo, ya que con sus conocimientos podrá desempeñar ciertas actividades (Díaz- Barriga- Arceo, 2002)

Hacer un diseño curricular y, posteriormente, recurrir a la formación del profesorado como un medio instrumental para poner en práctica los currículos diseñados previamente. Pero, cuando la formación del profesorado se subordina a programas externos de cambio, sin formar parte del propio programa, suele quedar como algo circunstancial, con una lógica adaptativa a posteriori a dichos cambios externos, en muchos casos, para persuadir de la bondad de la reforma, sin insertarse en la trayectoria de vida individual ni en un proyecto amplio de cambio educativo en el centro escolar (Bolívar Botía, 2004, p. 2).

El proceso de formación ha de realizarse, considerando que se planificará junto con el desarrollo de un nuevo currículum, no se dejará a expensas de los resultados que dé, sino que se hará en un mismo momento en que la “misión no sería pensar la formación de profesores sino dar una imagen realista y actual de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman, de los gestos profesionales que ellos ejecutan” (Perrenoud, 2001, p. 8). Esto tendría un beneficio en los resultados, más que de la manera en que se menciona en los párrafos anteriores.

En la formación de un docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etcétera) flexibles y adaptables a las diferencias de alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (mediante ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etcétera) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución que se busca (Díaz- Barriga- Arceo, 2002, p. 7).

En conjunto con estos y los conocimientos en la didáctica le permitirán ofrecer a los estudiantes una educación de calidad, ya que tendrá las competencias necesarias para atender a los estudiantes aún en la diversidad que se le presente; que el docente incluya en su formación “una reflexión sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar alternativas de trabajo efectivas” (Díaz- Barriga- Arceo, 2002, p. 8).

Esta formación se ha desarrollado con la intención de pensar en el docente como un profesional que requiere de actualización con los conocimientos necesarios para atender a su campo laboral, desde la perspectiva de Giroux (en Segovia Pérez 1997, p. 164)

La afirmación de que el profesor debe reconsiderar y transformar de manera fundamental las condiciones de su trabajo y también los objetivos y la naturaleza del mismo supone la consideración de que deben estar en condiciones de conseguir que sean el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento los que vertebren la vida diaria en las escuelas.

El modelo de formación completo desde la perspectiva de Torres (en Yurén, 2005) es aquel que integra conocimientos, habilidades, valores, actitudes, visiones de enseñanza y aprendizaje, a través de esto se busca dejar atrás los modelos antiguos con los que mucho

tiempo se trabajó, así se asegura superar los objetivos e intenciones (y que funcionaron en su tiempo); con ello se pretende que las funciones que ahora desarrolle sean con el objetivo del

“desarrollo de la creatividad y de la autonomía; preparado para implementar, no necesariamente para comprender lo que hace, por lo que hace y el contexto en el cual trabaja; equipado para la reproducción de un modelo de enseñanza y aprendizaje bancario, pasivo y enciclopédico” (p. 53).

Dentro de esta idea de formación docente se quedan fuera algunos elementos, los cuales se atribuyen a la condición bajo la que crean muchos de los elementos de la educación, considerando que todos aprenden, trabajan y se encuentran en contextos iguales; por lo que no dan los resultados esperados, pues no atienden la necesidad por la que decidieron mejorar su formación. Por lo anterior es que los docentes exigen que los métodos de formación utilizados respondan a la diversidad que atienden.

Pero, el problema no sólo es de quienes diseñan los cursos, programas o capacitaciones, sino que, el docente también es responsable, si no tiene la disposición necesaria para que se apropie de los saberes que le van a servir, no reflexiona sobre la razón y los beneficios que puede obtener a través de estos servicios, ya que le permiten cambiar su concepción cultural, social, natural en lo personal y en lo colectivo, de tal manera que pueda ofrecer una mejor educación (Yurén, 2005).

Generar cambios sustantivos en la enseñanza debe implicar repensar e integrar de manera radical el nivel individual/personal y el de la escuela como contexto de trabajo. Por eso, las estrategias formativas deben ser susceptibles de integrar, en un mismo proceso, cambios organizativos en las escuelas e individuales de los profesores, de modo que permitan la emergencia y la construcción de nuevas identidades y culturas profesionales (Bolívar Botía, 2004, p. 6).

Otro elemento destacable desde la perspectiva de Segovia- Pérez (1997) son las habilidades y competencias de quienes ofrecen los cursos, puesto que según lo que ofrezcan es lo que los otros van a poder dar; estos deben estar en sintonía de los contextos en los que trabajan los profesores y a partir de ello determinar los cursos que han de trabajar y la manera en la que los han de llevar a cabo; de no ser así tampoco se cumple con los objetivos planteados.

Son demasiadas las exigencias que se han de cumplir para llevar a una formación ideal, la cual sirva de la manera que se espera a cada uno de los docentes, se sigue trabajando para que puedan mejorar en algunos aspectos o tomen los elementos que puedan servir para la tarea que se encuentran desempeñando. Si bien es cierto que en el campo de la formación docente hay síntomas de agotamiento, dispersión e incluso derrota, existen, aunque de manera excepcional, grupos de maestros que trabajan clandestinamente para superarse (Latapí en Navia Antezana, 2006, p. 84).

Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables del mundo (Freire, 2010, p. 68)

Autoformación: alternativa ideal para ser docente

El apartado de la autoformación hace referencia a la categorización que los teóricos consideran como el nivel máximo al que los profesores pueden llegar, considerando que este proceso va más allá de adquirir nuevos conocimientos de orden académico, sino que ofrece una formación que sirve también a intereses personales.

Caroll (en Segovia Pérez 1997, p. 154) expone la analogía, “como le dice el gato de Cheshire a Alicia, el punto de llegada dependerá casi exclusivamente del punto de partida que se haya elegido” de ahí que la autoformación sea el punto final al que han de llegar los profesores cuando determinan necesario llevar a cabo este proceso.

El enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprender lo que se les está enseñando, sino lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Freire, 2010, p. 45)

Para los docentes que laboran en el siglo XXI resulta pertinente repensar la idea de la permanente formación, por lo que autores como Carré y Alberto (en Navia Antezana, 2006) proponen un nuevo concepto con un enfoque más integral, propuesto como:

el concepto de autoformación reagrupa, en el contexto actual, diferentes propuestas de formación que intentan redefinir y actualizar el concepto de formación bajo un nuevo enfoque explicativo centrado en el sujeto de formación, en el cual se le otorga un papel más central en su proceso de formación (p. 29- 30).

Yurén (2005, p. 40) conceptualizan la autoformación como: “un sujeto se haga cargo de su propia formación” de tal manera que pueda ir construyéndose y desarrollando las herramientas, conocimientos, habilidades, etc., a través de las cuales atienda sus intereses personales y profesionales, así como los que le son determinados por el sistema y los que los estudiantes y la comunidad le exigen según sea la cultura de esta.

Bajo esta perspectiva se pretende que la formación atienda diversos elementos, los cuales le permiten al docente desarrollarse, por consiguiente busque de mejor manera a los estudiantes que también se encuentran en un proceso de formación; se ha considerado que la actualización del docente sea permanente, pues a través de ello se forman sujetos autónomos e independientes en su vida profesional y personal; sin embargo, para que se lleven a cabo los procesos es necesario que las condiciones bajo las que se encuentra sean un incentivo para comprometerse y llegar a la autoformación (Alanis en Navia Antezana, 2006).

Elliot (en Yurén, 2005, p. 27) encuentra en la autoformación un proceso en el que cada actor es responsable de su desarrollo a través de “la apertura a nosotros mismos, que no es sino la preocupación que tiene cada sujeto por hacerse de los recursos necesarios para manejar con creatividad y autonomía la incertidumbre y la ambivalencia que le genera lo que vive y la forma en que lo vive”, así puede construirse por sí mismo.

Navia Antezana (2006, p. 39) define la autoformación como: “un proceso en el que el ser humano deviene autor y actor de su proceso de formación para sí, por sí, con otros y con el mundo en que vive”, considerando que durante su hacer y ser debe tener la capacidad de trabajar en las necesidades que vaya detectando en el día en la práctica.

la autoformación comienza cuando los modos habituales de sentir y de pensar son puestos en duda y transformados en cuestionamiento; cuando se suscita el esfuerzo intelectual del conocimiento y se busca vincular los saberes académicos con la manera de pensar y vivir la vida cotidiana (Dumazedier en Yurén, 2005 p. 40)

Perrenoud (2004) categoriza la autoformación como el proceso formativo continuo, en el que más que tomar un curso limitado, se realiza un cambio en todos los aspectos de su persona y en el colectivo que se encuentra, entre los que se encuentran los cambios de métodos: lectura, experimentación, trabajo en equipo, innovación, proyectos, reflexión, siendo esta última el paraguas para hablar de formación o autoformación.

La lucidez profesional también consiste en saber cuándo se puede progresar por los medios que ofrece la situación (individualmente o en equipo) y cuándo resulta más económico y rápido exigir nuevos recursos de autoformación: lectura, consulta, resultado de proyecto, supervisión, investigación-acción o aportaciones estructuradas de formadores susceptibles de proponer nuevos conocimientos y nuevos dispositivos de enseñanza-aprendizaje. Esto no significa que los practicantes adopten, sin otra forma de proceso, los modelos que se les propongan (Perrenoud, 2004, p. 140).

Es en el docente donde se puede dar la autoformación, puesto que, al estar en contacto con otras personas, contextos, se considera que su formación profesional y la práctica se convierten en “una formación es una producción de su formación, es un trabajo con el otro, con los otros y es un trabajo en contexto, en un contexto” (Bernard en Navia Antezana, 2006, p. 42).

Los buenos profesores son necesariamente autónomos en la emisión de juicios profesionales... saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad real hasta que son digeridas y convertidas en parte sustancial del propio juicio de los profesores (Stenhouse en Díaz- Barriga- Arceo, 2002, p. 14).

Sin embargo, este tipo de formación⁴ sería el ideal para la educación, en el país no ha sido posible, esto se debe a que no se cuenta con los dispositivos⁵ necesarios, ya que son muy pocos; para que los profesores puedan llegar a este nivel, motivo por el cual el proceso queda en niveles inferiores a los de la autoformación (Yurén, 2005).

Navia Antezana (2006, p. 49) considera que “el proceso de formación implica el vuelco de toda el alma para acostumbrarse a las nuevas situaciones, o des-acostumbrarse de las anteriores, puesto que es un proceso que va más allá de modificar algún elemento de su trabajo en el que se le instruya para desarrollar cierta actividad de manera distinta, sino que se pretende que se dé un cambio en el que se descubre con lo que es cada uno, lo que necesita hacer.

La formación, al igual que la educación, se caracteriza por un aspecto global que es actuar sobre la personalidad entera, de ahí que formar evoca pues una acción profunda sobre la persona implicando una transformación de todo el ser (Fabre en Navia Antezana, 2006, p.37)

Por ello la formación del profesorado, se considera como un proceso continuo, además de que no es una labor como algunas otras, pues influye de manera directa en la formación de otros (estudiantes), ya que están en constante interacción; de ahí que la autoformación no se da de manera radical, es necesario que se lleve a cabo a través de un proceso que desde Platón en el *Mito de la caverna* narra la historia de los pasos que las personas pasan en el tránsito de su vida por distintos escenarios, los cuales le permiten tener cierto crecimiento (Navia Antezana, 2006):

1. Lo desoculto, considerado como la etapa en la cual el ser humano no es capaz de percibir algo más que lo que se le presenta como lo real, “viven encadenados al

⁴ Autoras como Yurén et al. (2005), comprenden la formación en distintos niveles, por ello es por lo que el nivel máximo es la autoformación, se expone con el concepto de formación, sin embargo, la manera en la que se entiende corresponde con la autoformación.

⁵ Dispositivo: en el campo de la educación, el término se emplea para designar a un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados, reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento conducen al logro de una finalidad educativa determinada (Yurén et al., 2005, p. 32).

interior de una caverna, se encuentran cautivos [...]. Lo que se les presenta frente a ellos, ante su mirada, son sólo sombras de los objetos que circulan tras de ellos” (Navia Antezana, 2006, p. 49).

En el contexto docente, se refiere a las capacitaciones o cursos que muestran sólo una realidad en la educación y esto no permite que puedan buscar alternativas, con las cuales sí puedan mejorar su práctica.

2. Más desoculto, “les quitan las cadenas a algunos prisioneros, dejándolos en cierto modo libres, aunque permanecen reclusos en la caverna” (Navia Antezana, 2006, p. 49). Los docentes muchas veces se encuentran de esta manera, aunque conocen como desarrollar ciertos temas, el sistema no les permite salir de las reglas establecidas, por lo que de poco sirve conocer si no lo puede utilizar.
3. Lo más desoculto, “liberado de las ataduras, ser desplazado al exterior de la caverna, al aire libre, donde el aspecto de lo que son las cosas aparece en la precisión y forzosidad de su propio aspecto” (Navia Antezana, 2006, p. 50). Se puede hacer uso de lo que sabe y lo que tiene en el contexto que se encuentra, donde da cuenta de sus conocimientos, de lo que es y lo que son los demás para trabajar con ello y aprehenderse, sin embargo, aún se tiene cierto temor, por ser algo distinto a lo cotidiano.
4. Se formula un cuarto escalón, “retorno liberado a la caverna, con la intención de apartar a quienes ahí permanecen prisioneros de lo desoculto, y conducirlos a lo más desoculto” (Navia Antezana, 2006, p. 50). Colaboración con los otros para que también puedan llegar a la autoformación y a la mejora en su práctica de vida.

Puesto que los docentes se encuentran en distintos niveles, es destacable la manera en la desarrollan los contenidos, ya que recurren a copiar ciertas formas que vieron en otros profesores, ya sean quienes les formaron o algunos compañeros con más experiencia, “la ausencia de experiencia existencial al repetir lo que otros dicen (como la transmisión de los valores de la propia cultura)” (Heidegger en Navia Antezana, 2006, p. 57), por ello es que muchas de las estrategias repetidas no funcionan de la manera que esperaban.

Algunos maestros señalan que un elemento que contribuye a su formación docente se obtiene a partir de la rememoración de las prácticas de enseñanza que sus maestros empleaban en diferentes momentos de su formación (Aldaba en Navia Antezana, 2006, p.96).

Identidad profesional ante la crisis del trabajo

Los procesos de formación docente se desarrollan a partir de las diferentes reformas creadas con base en los intereses de un gobierno, a través de ello se elaboran los discursos pedagógicos bajo los cuales se desarrollan los profesores, es adecuado a dichos intereses, “este discurso se encuentra normado, sujeto a reglamentaciones y se desarrolla en el marco de reformas educativas” (Navia Antezana, 2006, p. 64).

Segovia- Pérez (1997) encuentra que la labor de profesor representa, en ocasiones, en tiempo de crisis un empleo seguro, por lo que muchos de los profesionistas buscan refugio en esta actividad, aún con las reformas y los cambios que estas implican en la docencia, se sigue viendo como una oportunidad viable para emplearse, puesto que no tiene tanta movilidad, por lo que ofrece una estabilidad económica.

Los intereses que comúnmente atienden las instituciones educativas, responden a un proceso de globalización, el cual ha traído por consecuencia la redefinición de los ámbitos laborales y profesionales, de ahí que se originen ciertos cambios, que han producido una “crisis en las identidades” de los profesionistas. Por lo cual, para quienes se encuentran laborando como docentes, producto de la crisis, requieran diversos procesos formativos que atiendan al contexto actual y a las necesidades que presente debido a su origen por el que se encuentra en un aula. “La crisis de identidad categorial se debe a la transformación de un oficio aprendido, transmitido, incorporado al trabajador y con reconocimiento social, en una actividad incierta, mal reconocida y problemática” (Navia Antezana, 2006, p. 69).

Dubar (en Yurén, 2005, p.27), “define las crisis identitarias como ruptura del equilibrio entre distintos componentes, como perturbación de relaciones relativamente estabilizadas entre elementos estructurantes de la actividad de identificación”, lo cual tiene relación con los cambios en los sistemas y en las maneras de concebir cada una de las profesiones de los ciudadanos, de tal manera que se crea una separación entre lo que sabe y lo que ha de hacer.

Por otra parte, Navia Antezana (2006) expone que uno de los elementos por los cuales se da esta crisis es porque,

ni las escuelas ni las empresas asumen del todo la formación y la facilitación de las competencias de las personas para su acceso al mercado de trabajo; por lo tanto, esta formación, como los costos de la misma, quedan delegados de los individuos (p. 69).

Es por ello por lo que al llegar a las instituciones educativas no se encuentra el sentido al quehacer, puesto que en ocasiones no hay una relación entre lo que hacen y para lo que se habían formado, por tal motivo es que no se obtienen los resultados esperados en la educación, puesto que es una labor para la que se necesita vocación.

La práctica docente de los maestros egresados de la licenciatura se caracteriza por la espontaneidad del saber subjetivo, que no se plantean la problematización y reflexión crítica de su práctica docente y que se refleja una desvinculación de la teoría con la práctica (Aldaba en Navia Antezana, 2006, p. 78).

Tomando en cuenta las condiciones anteriores y al no ser lo que querían o no contar con la formación tienen cierta presión en cómo realizar los procesos de tal forma que tenga mayor eficacia en estos, ya que tiene que contar con diversas competencias que le permitan responder a “exigencias para que se atengan rigurosamente a enseñar los fundamentos, exhortaciones para que alienten la creatividad, construyan la ciudadanía, ayuden a los estudiantes a examinar sus valores” (Navia Antezana, 2006, p. 73). Por lo tanto, “se requiere formación para ejercer una profesión que no se tenía, para desempeñarse como padre de familia, etc.” (Yurén, 2005p. 28), no se trata únicamente de conseguir un empleo o de generar algún ingreso.

En el siglo pasado, quienes laboraron como docentes dejaron grandes enseñanzas y ahora se puede ver el fruto de su trabajo, la dedicación a tan importante actividad, la lucha por tener los conocimientos más actuales, en conjunto una labor realizada con nobleza; dicho interés se puede atribuir a la valoración que se le otorgaba a un docente. Sin embargo, en el siglo actual este ha perdido cierto valor. Aunque la concepción del docente haya cambiado por algunas circunstancias “el maestro ha sido (y deberá seguir siendo) el protagonista de la obra

educativa del México moderno” (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en Navia Antezana, 2006, p. 76).

El formarse para atender las actividades en el aula, les permite tener ciertos conocimientos pedagógicos que le sirven para poder atender a los estudiantes “para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal” (ANMEBN en Navia Antezana, 2006, p. 77); considerando que al haber recibido esta formación ya se tiene un avance y no hay que empezar de cero, como es necesario trabajarse con otros profesionistas.

Por lo anterior, las actualizaciones y capacitaciones que se ofrecen a los profesionistas para la docencia se orientan a implementar y complementar ciertas técnicas para que mejoren su quehacer, de tal manera que dichas herramientas sirvan para su superación personal y la de sus estudiantes “se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una inmensa observación y práctica en el salón de clase” (ANMEB en Navia Antezana, 2006, p. 77).

Sin embargo, aun cuando un profesionista se haya formado en la docencia, no deja de enfrentarse a una crisis, esto se atribuye a que la identidad que comienzan a construir desde el inicio de la formación y durante su desarrollo, al enfrentarse a ciertos cambios (reforma curricular) se sienten amenazados y desprotegidos, pues tienen que cambiar el sentido de mucho de lo que hacían, ya que tienen que obedecer a lo establecido, normalmente por los cambios políticos en el Estado (Yurén, 2005).

Conflictos cognitivos y afectivos, contribuyen a poner en tensión las estructuras motivacionales. Dicha tensión se traduce en crisis identitarias que desestabilizan al sujeto, ponen en cuestión la normalidad (p. 28)

Síntesis de capítulo

En este capítulo se integran los conceptos básicos que permiten dar sustento a la investigación, por lo que conocer la postura de los autores da pauta a tener la concepción de cómo es que se entiende el ser docente, ya que esta labor es muy importante aun con los cambios que se han realizado, esto con la finalidad de mejorar la educación de los estudiantes.

Y como respuesta a dichas reformas, el proceso que se debe realizar para poder atender la necesidad para la cual no fueron preparados; así como lo que viven al presentar alteraciones en sus funciones, lo que trae consigo una crisis en su labor.

En el siguiente capítulo se desarrolla la metodología abordada para esta temática, considerando los objetivos y preguntas de investigación, los instrumentos aplicados y la manera bajo la que se llevará a cabo el análisis de los datos obtenidos.

Capítulo 4: Marco metodológico

Para tener datos de los actores es que en este apartado se aborda el sustento metodológico que se trabajó para dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación. Se optó por utilizar la técnica de entrevista semi-estructurada y, a lo largo del capítulo, se justifica la elección de estos métodos de recolección de datos. Además, se describe el primer acercamiento a las instituciones como prueba piloto en la ciudad de Guanajuato, Gto., así como de los escenarios de la investigación (comunidades del municipio Cd. Manuel Doblado, Gto.) y el trabajo realizado en los mismos.

Entender la metodología

En la elaboración de cualquier investigación, es indispensable desarrollar algún tipo de metodología, puesto que sirve para tener un orden y poder concluir de manera satisfactoria. Además, tomar alguna postura metodológica en la que se sustente y responda a los intereses que el investigador se propuso al determinar los objetivos, después de ello, tendrá la oportunidad de elegir en la gama de posibilidades uno o varios instrumentos que le permitan obtener información de la realidad, que posteriormente será analizada para estudiar los entornos estudiados.

Metodología cualitativa

En las ciencias sociales son aplicables los distintos enfoques y su combinación (cuantitativo, cualitativo o mixto), cada uno con elementos que delimitan su uso en las investigaciones, aportando a concluirle. La metodología cualitativa es la que se atribuye a las ciencias sociales por ser más flexible, mientras que la cuantitativa, por su rigurosidad y posibilidades de generalización es más utilizada por las ciencias naturales y exactas. El método cualitativo se caracteriza por:

mostrar una mayor tendencia a examinar el sujeto en su interacción con el entorno al cual pertenece y en función de la situación de comunicación de la cual participa apoyándose en el análisis sistémico que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones humanas y la integración de los individuos al todo social (Monje Álvarez, 2011, p. 14).

Crea relaciones entre los actores (entorno, lugares, investigador, investigado) que colaboran en la investigación, sirviendo al objeto de estudio y a través de estas va descubriendo nuevos elementos que pueden servir para que la investigación sea más profunda y el aporte tenga un mayor alcance (Monje Álvarez, 2011).

Otro de los elementos que la distingue, es la manera en la que involucra a los sujetos investigados, ya que no sólo los utiliza como objetos, sino que busca comprender los acontecimientos que suceden y cómo son vistos por las personas (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 390).

Su aporte es destacable, por proporcionar explicaciones de procesos sociales que ocasionan alguna contrariedad entre miembros de una misma comunidad, buscando alguna solución a partir de las opiniones y percepciones de los actores del problema, lo que le permite que la respuesta a la complicación dé resultados concretos después de un periodo de trabajo con la comunidad afectada (Güereca Torres, 2016). Sus resultados siempre se traducen en apreciaciones conceptuales (en ideas o conceptos) pero de las más alta precisión o fidelidad posible con la realidad investigada (Behar Rivero, 2008, p. 38). En general,

en la investigación cualitativa buscamos conocer la subjetividad, resulta imposible siquiera pensar que ésta pudiera generalizarse. Sin embargo, es un hecho incontrovertible que hoy en día la investigación cualitativa, aun sin aspirar a la representatividad o a la generalización, se utiliza ampliamente en el mundo de los negocios y del mercado (Gayou Jurgenson, 2003, p. 33)

Para el presente trabajo de investigación se considera apropiada la metodología cualitativa, puesto que se desarrolla en las instituciones educativas del TBC, el contacto con el personal docente y los alumnos. Tomando en cuenta que se requiere obtener información de los actores.

Es importante utilizar esta metodología porque de acuerdo con la temática acerca de la formación profesional de los docentes que imparten la materia de Desarrollo Comunitario, los elementos encontrados en la revisión de otras investigaciones, lo más destacable se refiere a elementos subjetivos que lo caracteriza, por lo que es indispensable escuchar cómo viven en el TBC y cómo llevan a cabo sus actividades; escuchar las voces de los estudiantes, para

saber cómo se sienten con las clases que se les imparten. Además, la materia de Desarrollo Comunitario trabaja en proyectos para la mejora y aprovechamiento de los recursos con los que cuenta la comunidad, atendiendo a las problemáticas que son detectadas por los mismos actores (estudiantes).

Estrategias de recolección de datos

Método, “proviene de las raíces: *meth*, que significa meta y, *odos*, que significa vía. Por tanto, el método es la vía para llegar a la meta” (Behar Rivero, 2008, p. 34). Estas vías, son diversas y sirven para recoger información, cada una de ellas se diferencia por los costos que genera, el tiempo que conlleva desde su planeación hasta el análisis de los datos, así como la cantidad de información que se recaba de cada uno de ellos. La recolección de datos se efectúa mediante la aplicación de los instrumentos diseñados en la metodología, utilizando diferentes técnicas como la observación, la entrevista, la encuesta, los cuestionarios, las pruebas, la recopilación documental y otros (Monje Álvarez, 2011, p. 28).

Entrevista

La entrevista es otra de las técnicas utilizadas para recabar información en las investigaciones, se distingue por ser una conversación planificada con las personas que conocen del tema, así

la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos (Gayou- Jurgenson, 2003, p. 109)

Está diseñada para obtener respuestas verbales a situaciones directas (físicas o a distancia), entre el entrevistador y el encuestado (Monje Álvarez, 2011, p. 134), además de caracterizarse por ser una conversación entre dos individuos, de los cuales uno está interesado en conocer la perspectiva del otro que vive la situación que se está estudiando, por ello la entrevista busca entender lo que ocurre en determinado entorno, a través de la visión del entrevistado, y entender los significados de sus experiencias recabadas (Gayou- Jurgenson, 2003). “El

objetivo fundamental de las entrevistas cualitativas: los datos reveladores de los significados de los participantes” (Goetz, 1988, p. 139- 140). Para lograr que el entrevistado hable sobre su punto de vista de la situación que se está estudiando, el entrevistador debe hacer uso de los recursos que le sean posibles para generar confianza y pueda acceder a la información y esta sea confiable.

Una interacción entre dos o más sujetos; lo que la va a diferenciar de una conversación común es el tratamiento que hacemos con la información que nos brinda esta interacción [...]. A diferencia de una conversación cotidiana, la entrevista se sustenta siempre en una hipótesis y será guiada por objetivos establecidos en función de nuestros intereses cognitivos. (Cortazzo y Trindade en Schettini y Cortazzo, 2016, p. 19).

Behar Rivero (2008) define la entrevista como una manera de interacción social, la cual tiene un objetivo determinado, que se estableció en la investigación. En este método encuentra que los datos serán siempre subjetivos, con prejuicios y estereotipos creados por la comunidad o por la persona entrevistada. “Se refiere a los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, apuntando a comprender las perspectivas y los significados que los informantes tienen sobre sus vidas y sus experiencias, expresándolas con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde fuera (Behar Rivero, 2008, p.55).

Dentro de la clasificación de entrevistas, se encuentra la semi- estructurada o focalizada, en esta se utiliza una lista de preguntas o temáticas que se relacionan con el tema, conocidas como preguntas con dominio de interés, las cuales permiten no desviarse tanto del tema y que el entrevistador pueda centrar la entrevista si detecta que la información ya no se relaciona (Behar Rivero, 2008).

es una aproximación basada en un proceso interaccional que favorece, por una parte, la expresión libre del entrevistado y, por otra parte, la escucha activa del entrevistador. Se orienta a clarificar conductas, fases críticas, etc., de la vida de las personas. Permite identificar y clasificar los

problemas, los sistemas de valores, los comportamientos, los estados emocionales, etc., de las personas (Monje Álvarez, 2011, p. 149).

Este tipo de entrevista suele utilizarse cuando el entrevistador quiere conocer más allá de su temática, pues es una manera más flexible, lo que permite que el participante se sienta más cómodo y pueda desarrollarse de manera natural (actitudes, cultura, necesidades personales) (Behar Rivero, 2008).

La variedad de formas y estilos de entrevistas que caben bajo la etiqueta de entrevistas cualitativas o en profundidad tienen abiertas dos grandes avenidas, sea la vertiente de las formas estandarizadas no estructuradas o la vertiente de los estilos no estandarizados (Valles en Schettini, 2016, p. 20).

Piloteo de métodos de recolección de datos

En este apartado se describe la manera en la que se llevó a cabo el trabajo de campo a través de dos técnicas; los cambios realizados a partir de su aplicación, que permitieron mejorar los instrumentos para emplear con el escenario seleccionado.

1) Técnicas utilizadas

Para fines de la investigación, se pensó en la utilización de dos tipos de técnicas a través de los cuales se logró obtener información por parte de los actores, ya que están involucrados en el escenario donde se detectó la problemática.

Los métodos usados fueron:

1. Entrevista semi- estructurada:

La entrevista que se les aplicó a los docentes consta de dos partes; la primera, se compone de información básica: fecha, lugar de aplicación, sexo del entrevistado y una clave para identificar cada una de las entrevistas; la segunda parte, se conforma por cuatro categorías:

- **Sociodemográfico:** se preguntaron datos referentes a sus lugares de origen y residencia, así como su edad.

- **Formación académica y trayectoria laboral:** preguntas acerca de qué estudiaron y dónde, lugares donde se han insertado para trabajar, con la finalidad de conocer qué tanto se apega lo que hicieron y son, para trabajar como docente e impartir la materia.
- **Docencia y TBC:** para tener una percepción acerca de sus intereses que le llevaron a incorporarse a la plantilla docente y al ser parte de esta, cómo ha sido el proceso.
- **Planeación y desarrollo de la materia de Desarrollo Comunitario:** que permite conocer cómo es que se imparte la materia, su finalidad y que han hecho a partir de lo que pretende UVEG, pues esta materia es el área que se consideró pertinente, como la profesionalización de los estudiantes.

Por otra parte, la entrevista que se les realizó a los estudiantes se estructura en dos partes; la primera, con los mismos datos que la de los docentes; la segunda parte está formada por seis dimensiones:

- **Sociodemográfico:** contexto de dónde vienen y dónde están actualmente, además de su edad.
- **Contexto familiar:** conocer sus condiciones socioeconómicas y educativas
- **Interés de estudiar en TBC:** por qué ser parte del TBC, pues no tienen mucha trayectoria y las condiciones en las que se encuentran; ya que representa un punto importante en el desarrollo de las materias.
- **Materia de Desarrollo Comunitario:** como parte de la temática en la que se está trabajando, qué y cómo se ha trabajado en la materia.
- **Trabajo del docente:** escuchar al estudiante, saber cómo se siente y qué quisiera que su maestro hiciera para mejorar la clase.
- **Intereses a futuro:** como parte del cierre de la entrevista y para saber si el propósito de la fase de profesionalización de los TBC se cumple.

La aplicación de los instrumentos se realizó en dos instituciones de TBC de las 12 que existen en el municipio de Guanajuato, Guanajuato, ya que son las instituciones de Educación Media Superior que cuentan con la materia.

Uno de los TBC que se visitó, fue el de la comunidad de la Trinidad, la cual se encuentra alejada de la ciudad, cuenta con 752 habitantes de los cuales hay 374 hombres y 378 mujeres. El 7,18% de la población es analfabeta (el 6,42% de los hombres y el 7,94% de las mujeres). El grado de escolaridad es del 6.33 (6.13 en hombres y 6.52 en mujeres), el TBC se encuentra en las instalaciones de la telesecundaria #448. El TBC atiende a jóvenes de comunidades vecinas a la Trinidad por su fácil acceso. Se entrevistó a la docente que atiende el área de comunicación, ya que es quien imparte la asignatura de Desarrollo Comunitario; así como a dos estudiantes, una de 4° semestre y uno de 6° semestre, quienes actualmente se encuentran cursando la materia.

El otro TBC en el que se aplicaron los instrumentos de la prueba piloto fue el de Valenciana, una de las zonas turísticas de la ciudad, se ubica en las instalaciones de la telesecundaria #93 y se caracteriza por atender a jóvenes de diversas zonas de la ciudad. Al igual que en TBC de la Trinidad, se entrevistó a la docente del área de comunicación, que es quien imparte Desarrollo Comunitario, además es la responsable de la institución; de la misma manera que a dos estudiantes; una de 4° semestre y uno de 6° semestre, quienes actualmente se encuentran cursando la materia.

2) Reacción de los actores y principales problemáticas detectadas

Previo a la aplicación de los instrumentos, se buscaron algunos TBC en los que se pudiera ingresar, al generar el contacto con los docentes responsables de ambas instituciones se hizo de su conocimiento los intereses por los cuales se quería entrevistar a una parte de la comunidad educativa, así como, las dimensiones de las entrevistas que se les aplicarían a los actores seleccionados.

Durante la aplicación de la entrevista, hubo una buena actitud por parte de los actores, estuvieron dispuestos a responder cada una de las preguntas que se les plantearon, pues firmaron la carta de consentimiento informado⁶, mostraron interés al contestar, prestaron

⁶ Carta de consentimiento informado, es aquel documento en el que se invita a las personas a participar en la investigación, este contiene un breve resumen de lo que es y busca la investigación con su participación. Al firmarla se da autorización para el uso de los datos que proporcione, con la seguridad de que no habrá un mal uso de estos.

atención mientras se les explicó la finalidad de entrevistarles, fueron accesibles durante la entrevista; además de que la responsable del TBC fue muy flexible para dar el tiempo necesario para que la docente y los estudiantes estuvieran fuera de sus actividades cotidianas.

De las problemáticas que se presentaron durante la aplicación, fue el espacio, ya que la parte que les prestan es muy pequeña y había mucho ruido, lo que interrumpió la conversación en algunos momentos.

3) Cambios a partir del pilotaje

Tomando en cuenta los datos recolectados en la prueba piloto, se consideró necesario agregar algunos elementos como:

- Entrevista a docentes
 - ¿qué pretende UVEG con la materia?
 - ¿cuánto tiempo lleva como docente en el TBC?
 - ¿qué área atiende? ¿cuáles materias imparte?
- Entrevista a estudiantes
 - semestre
 - ¿qué es Desarrollo Comunitario?
 - ¿cómo te enteraste del TBC?

Análisis preliminar a partir del pilotaje

Este apartado pretende mostrar el primer acercamiento que se tuvo con los docentes y estudiantes que se encuentran trabajando en la asignatura de Desarrollo Comunitario del TBC al realizar la aplicación piloto de la entrevista. A partir de lo anterior, se analizaron los datos obtenidos, con el objetivo de tener un panorama de los resultados que se podrían obtener al aplicar las entrevistas al escenario.

Entrevistas a docentes

Las docentes que imparten la materia de Desarrollo Comunitario tienen una formación académica en el área de comunicación, pues es el área para la que se les contrató, imparten

las materias de proceso comunicativo, biología, inglés, literatura, comunicación, además de la antes mencionada. Respecto a su proceso de contratación, este fue muy similar, ambas siguieron el protocolo de UVEG, a partir de las convocatorias que hace a los profesionales, para ser parte del equipo de trabajo, una docente expresó:

la página de internet y un conocido que ya estaba dentro me invitó me dijo métete a la página ahí están, voy a las oficinas directamente a Irapuato, me entrevista el maestro Macías y ahí se hace todo el proceso de ingreso, la clase muestra, porque a pesar de que yo estaba en una escuela en ese momento no tenía experiencia docente, entonces tuve que hacer una clase muestra para que vieran cómo trabajaba (EDV)⁷.

Para la docente de la otra comunidad, no fue necesario hacer la clase muestra, pues tenía experiencia docente, no en EMS, pero había laborado en alguna institución educativa en educación superior. Sin embargo, por la falta de conocimientos en el nivel educativo y en UVEG, constantemente reciben capacitaciones que les ayuden a mejorar sus prácticas docentes, por ejemplo, para hacer las planeaciones, utilizar la plataforma, en algunas ocasiones de didáctica para algunas materias.

Decidieron colaborar como docentes, por las circunstancias que se les presentaron, no porque así lo hayan querido, con el paso del tiempo, les ha gustado realizar esta actividad por diversas razones, “me gustan muchas cosas, porque cada día es distinto, uno llega y dice bueno a ver con qué me voy a encontrar” (EDT); aún, tomando en cuenta toda la responsabilidad que implica el estar en un aula. Pues, además de dar sus materias, que es la función para la que se les contrató, es indispensable que en las aulas se les eduque en valores, principios, que en ocasiones en casa no se dan, por las diversas circunstancias que se presentan.

Dentro de la materia de Desarrollo Comunitario, se trabaja por proyectos, a través de los cuales se pretende solucionar algunas problemáticas que se presentan en el contexto de los estudiantes. El proyecto se va desarrollando a lo largo de los semestres, de 3° a 6°; una de las docentes comentaba que ella trabaja de una manera distinta, ya que no da una clase formal,

⁷ EDV, Clave de entrevista utilizada con el fin de evitar la identificación de los participantes. Aunque los datos recabados por los integrantes no los comprometen ni son susceptibles de involucrarlos en alguna controversia que atente contra su seguridad, se optó por asegurar su identificación.

si no que aprovecha de ese tiempo para otras materias, y los proyectos que han trabajado son, un huerto, que dejaron secar, por falta de organización; recolectar basura en la comunidad, aunque resulta arriesgado para los estudiantes; y el proyecto de ALUCA, de recolectar tapas de botellas, para niños con cáncer, aunque este no ayuda a la comunidad.

Mientras que, en la otra comunidad, han elaborado vasos de vidrio, a través de un diagnóstico de lo que hay en la comunidad, y con ello obtienen recursos, para algunos gastos, como de limpieza. Por otra parte, los estudiantes de cuarto semestre se encuentran trabajando en el diagnóstico de las problemáticas.

Entrevistas a estudiantes

Los jóvenes decidieron ser parte del TBC por diferentes razones: cuestiones económicas, cercanía a sus casas, no quedaron en la institución que habían elegido, por ejemplo, la preparatoria oficial de Guanajuato, sus amigos se quedaron en esa institución. Por otra parte, encuentran en sus docentes un buen trabajo, porque consideran que han aprendido, la preferencia de sus clases se ve reflejada en los intereses personales, “ciencias de la salud, es que es la única en la que no me aburro, bueno porque siempre hablan de naturaleza y de animales y pues las demás son matemáticas o sociales no” (EET)⁸.

Cuando se le preguntó qué quería estudiar, la respuesta fue psicología, la cual forma parte del área de ciencias de la salud. De ahí que, la materia de Desarrollo Comunitario no les sea importante y hagan las actividades por pasar la materia, pues lo encuentran aburrido, no entienden para qué les sirve, es cansado salir a recoger basura, se queman del sol. Esto también depende del interés y conocimientos del docente, ya que se ve un cambio, la docente que recibió una capacitación de la materia, ha buscado maneras de que los alumnos entiendan y trabajen de acuerdo con lo que se debe hacer; y esto se ve reflejado en el que ellos hayan podido desarrollar el proyecto a lo largo de los semestres.

⁸ EET, Clave de entrevista utilizada con el fin de evitar la identificación de los participantes.

Aplicación del instrumento

Para fines de esta investigación se optó por indagar en cuatro comunidades del municipio de Cd. Manuel Doblado, Gto., el cual fue elegido por conveniencia del investigador; para el trabajo de campo se eligieron las comunidades por la disposición de los docentes responsables y de la supervisora de UVEG.

Imagen 2

MUNICIPIO EN EL QUE SE REALIZÓ EL TRABAJO DE CAMPO



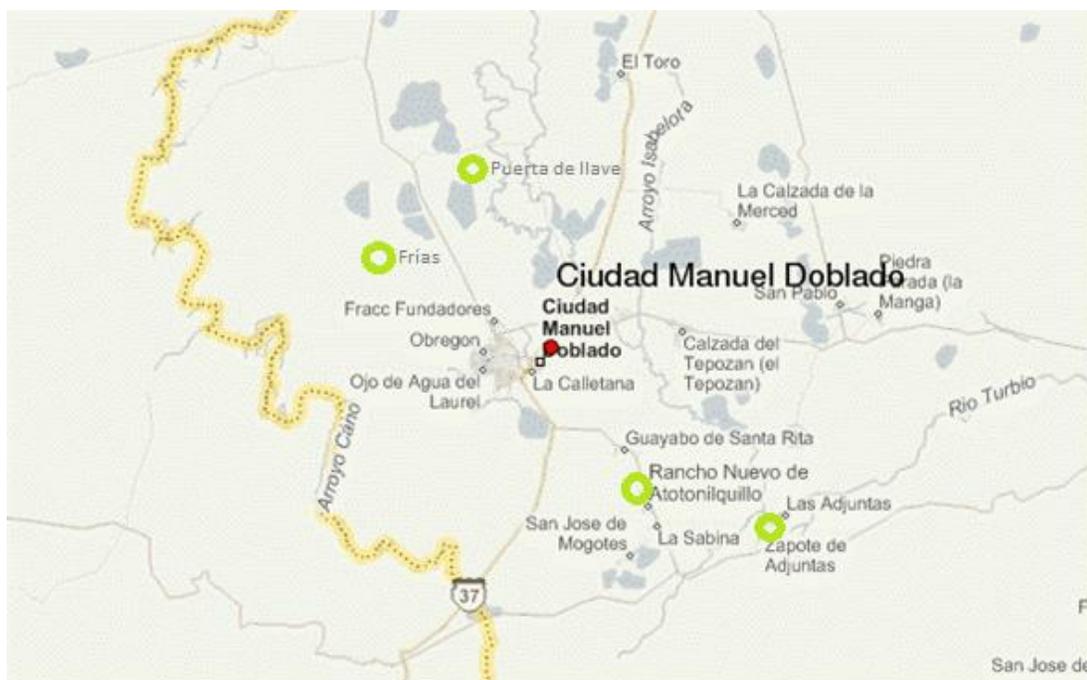
Nota: Mapas para colorear .com (S/F)

Una vez seleccionado el municipio, se buscó en la página oficial de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato los TBC de este, ubicados en las comunidades de Piedras Negras, Frías, Zapote de Adjuntas, Calzada del Tepozán, Calzada de la Merced, Rancho Nuevo de Atotonilquillo, Puerta de Llave y se procedió a contactar a los docentes responsables a través del correo electrónico que se ofrece en dicho portal; luego, a través de ellos se consiguió el contacto de la supervisora, quien determinó los TBC que se podrían visitar.

A continuación, se muestran las comunidades en el mapa del municipio, el cual permite ver su ubicación y la cercanía con la cabecera municipal.

Imagen 3

MAPA DE LAS COMUNIDADES DONDE SE REALIZÓ EL TRABAJO DE CAMPO.



Nota: weatherforecast.com (2020)

El siguiente cuadro tiene la finalidad de mostrar cómo está conformada cada una de las comunidades, por lo que se revisaron los indicadores, de tal manera que se obtuvo el grado de marginación de las comunidades, el cual es medio y alto; así como la población que integra cada una, haciendo una clasificación de hombres y mujeres, a través de ello se puede ver que estas no superan el número de habitantes que los TBC determinan como máximo para instalarse.

Tabla 9

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LAS COMUNIDADES

Comunidad	Población			Grado de marginación
	Hombres	Mujeres	Total	
Puerta de Llave	225	238	463	Medio
Frías	550	634	1184	Medio
Rancho Nuevo de Atotonilquillo	266	317	578	Alto
Zapote de Adjuntas	215	250	465	Alto

Nota: elaboración propia a partir de los datos de Secretaría de Desarrollo Social (2013)

Tabla 10*PORCENTAJE EDUCATIVO DE LAS COMUNIDADES*

Comunidad	15 años o más analfabeta	6 a 14 años que no asiste a la escuela	15 años y más con educación básica incompleta
Puerta de Llave	8.55	2.35	63.82
Frías	12.27	7.31	64.58
Rancho Nuevo de Atotonilquillo	12.3	1.47	70.8
Zapote de Adjuntas	14.74	4.12	70.83

Nota: elaboración propia a partir de los datos de Secretaría de Desarrollo Social (2013)

A partir de estos datos se puede ver la necesidad educativa que existe en las comunidades, más del 50% de la población no cuenta con educación básica, la cual todos los mexicanos deberían de tener. Por lo que, al pensar en la EMS, que tiene unos años siendo obligatoria, su cobertura es mucho menor que en educación básica.

Visita a campo

A partir de la autorización de la supervisora, se solicitó que las visitas a las escuelas fueran en el horario de receso (5:00 p.m.), por lo que fue necesario volver a contactar a los docentes responsables para notificarles el día y la hora de la visita a su institución.

En las entrevistas el orden de estas dependió de la disposición de los docentes, en tres de las comunidades, las entrevistas de los estudiantes se aplicaron en conjunto, ya que de esa manera se interrumpían menos sus clases, además de que estaban en exámenes y no se podía disponer de tanto tiempo. Se entregó a los jóvenes una carta de consentimiento informado, en la que se pedía de su autorización para ser parte de la investigación, luego de que firmaron la misma; después se les explicó en qué consistía la entrevista y se inició con esta. En el caso de los docentes de la materia de Desarrollo Comunitario, se les entregó la carta de consentimiento informado para pedir su autorización en el uso de la entrevista y uso de la información, posterior a ello, se les explicó la estructura de la entrevista que se les aplicó.

De las entrevistas a las 4 comunidades se obtuvieron las grabaciones en audio, las cuales fueron transcritas durante una semana; estos datos serán analizados en el siguiente capítulo, con la finalidad de cumplir los objetivos de esta investigación.

Proceso de análisis

En la definición de Monje Álvarez (2011, p. 92), el análisis de los datos cualitativos se desarrolla desde distintos elementos, “donde es necesario identificar previamente las variables a estudiar, definir las operacionalmente y precisar sus indicadores, en la investigación cualitativa se requiere establecer las categorías de análisis y definir los términos operativos”. Para la categorización de los datos el autor propone dos grandes grupos en los que se clasifican:

1. Deductivas: son las que se determinan a partir de los conocimientos investigados en la teoría, así como los que el investigador tiene acerca del tema, con ello se tiene la posibilidad de acercarse a la realidad que se está estudiando.
2. Inductivas: se da con base en los propios datos, puesto que emerge de ellos mismos, por lo que las categorías se establecen posterior a la realización del trabajo de campo, durante el análisis de los datos.

La categorización de los datos puede ser presentada a través de distintas formas, por ejemplo: texto, tablas, gráficas, de tal forma que estos sean representativos a los términos que se exponen y sean visibles para la lectura, además de que sea más fácil realizar el análisis de la información (Agrosino, 2012).

Para esta investigación se procedió a realizar un análisis cualitativo de los datos, para ello se realizó una categorización de corte inductivo, puesto que una vez aplicada la entrevista se procedió a organizar los datos según la similitud que guardan los datos entre sí, a partir de ello se establecieron las siguientes categorías:

- Docentes
 1. Formación académica
 2. Trayectoria laboral

3. Docencia: dentro de esta se integran los elementos que han vivido los docentes dentro de la institución, como lo son el ingreso, ser docente, el trabajo dentro de la asignatura de Desarrollo Comunitario y los cursos de capacitación que UVEG les ofrece.
- Estudiantes
 1. Estudios en el TBC: alternativa para seguir estudiando
 2. Desarrollo Comunitario
 3. Trabajo docente

Además de las categorías propuestas por Monje Álvarez, se recurrió a estrategias de análisis que permiten mostrar de diversas maneras los datos, de tal modo que sean más visibles y tengan un contraste, desde Hiernaux (en Suárez, 2008) “análisis estructural”, el cual parte de la idea de que “los textos y los discursos son contenedores”, “continentes”, modos de expresión, manifestaciones. El análisis de contenido no los tiene por objetos, pero sí a aquello que contienen” (p. 68). Por lo que esta técnica permite ver lo que hay dentro del discurso sin necesidad de tenerlo completo, de tal manera que estos queden estructurados y orientados para atender la investigación.

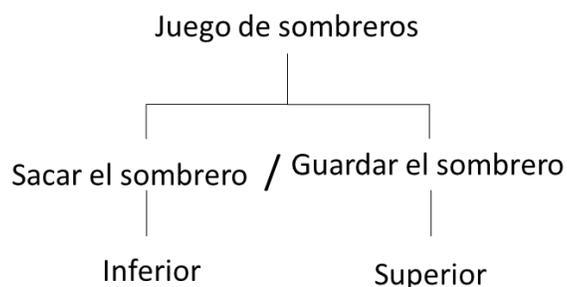
A través de ello, se elaboran géneros producidos a partir de los sentidos sociales, lo que también es entendido como “modelo cultural” que hace referencia a un tipo, especie o sujetos comunes, de tal manera que, aunque puedan tener diferencias, cuenten con ciertos elementos similares. “La idea de que “el sentido”, la percepción, resultan —y están “dentro— de las relaciones que constituyen los unos en función de los otros” (Hiernaux en Suárez, 2008, p. 74).

- Disyunción “/”, que sirve para realizar distinciones, con lo que se pueden encontrar elementos de un mismo tema o género, las cuales pueden estar específicas y existentes, siempre y cuando estas guarden una relación (Hiernaux en Suárez, 2008).
- Asociación “|” (la conjunción), la cual coloca los elementos ya identificados por las disyunciones, en relación con otros elementos, salidos a su vez de otras disyunciones, [...] “red” y los “atributos” de todos ellos (Hiernaux en Suárez, 2008, p. 75).

A continuación, se presenta el ejemplo propuesto por el autor para mostrar los datos:

Imagen 4

EJEMPLO ANÁLISIS ESTRUCTURAL.



Nota: Hiernaux (en Suárez2008, p.69).

Síntesis del capítulo

El contenido de este capítulo se enfoca en la justificación metodológica, explicando los tipos de instrumentos para la recolección de datos, entre ellos la entrevista y sus modelos, para dar respuesta a los objetivos de investigación, es necesario recurrir a los actores principales y conocer su perspectiva. Por otra parte, se exponen los resultados obtenidos al realizar la prueba piloto en el municipio de Guanajuato, además de los cambios realizados a partir de dicha aplicación. Posterior a ello, se muestra las condiciones sociodemográficas del escenario donde se llevó a cabo la investigación; y la manera en la que analizarían cada uno de estos.

Por lo anterior, los datos recolectados de los estudiantes y los docentes que imparten la asignatura, a partir de la categorización de estos, en el siguiente capítulo se presenta el análisis de cada uno de los grupos construidos, de tal manera que estos verifiquen la información mostrada de cada uno, es decir, lo que el docente dijo con lo que expresa el estudiante y a la inversa.

Capítulo 5: Resultados

Se presentan las perspectivas de los docentes entrevistados, a partir de la categorización de los datos recabados explicada en el capítulo anterior, con la finalidad de responder a los objetivos y preguntas de esta investigación con base en las voces de los actores, además de hacer una relación de los elementos que en este trabajo se revisaron, de tal manera que estos se contrasten. Por otra parte, se aborda la mirada de los jóvenes estudiantes de las instituciones, con la finalidad de considerar el trabajo docente desde lo que ellos perciben, lo que permite comparar sus posturas.

Perspectivas docentes

En este apartado se aborda el análisis de las perspectivas docentes a través de tres categorías elaboradas con base en los datos recabados por el trabajo de campo, lo cual sirve para mostrar la formación académica que han adquirido, experiencia laboral; así como el proceso que han vivido tras tener la oportunidad de integrarse al TBC, la realización de sus funciones, más en específico en la materia de Desarrollo Comunitario.

Tabla 11

CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Edad	Sexo	Lugar de origen	Lugar de residencia	Clave de entrevista ⁹
27	Femenino	Manuel Doblado	Manuel Doblado, cabecera municipal	CED1
27	Femenino	Manuel Doblado	Manuel Doblado, cabecera municipal	CED2
	Femenino	Michoacán	Manuel Doblado, cabecera municipal	CED3
28	Femenino	Manuel Doblado	Manuel Doblado, cabecera municipal	CED4

Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CED1, CED2, CED3, CED4)

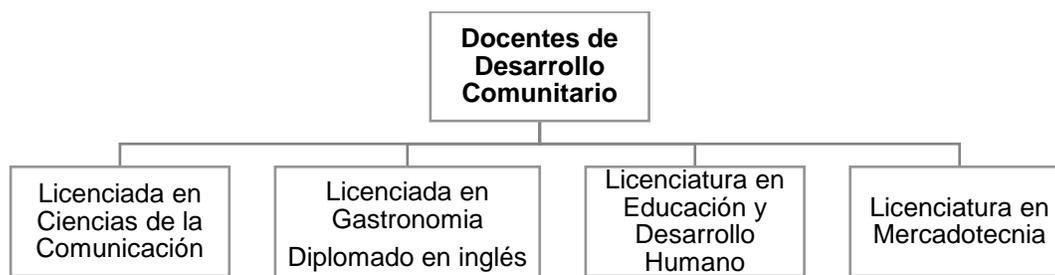
⁹ Clave de entrevista utilizada con el fin de evitar la identificación de los participantes.

Formación académica

En la imagen se expone la formación académica de los profesionistas que se encuentran laborando en los TBC, la mayoría tiene una formación en otros campos del conocimiento, que poca relación guardan con la educación.

Imagen 5

PERFIL PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE TBC.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos de campo (CED1, CED2, CED3, CED4).

Las docentes con dicho perfil se encuentran atendiendo el área de comunicación, dentro de la cual se ha integrado Desarrollo Comunitario, que anteriormente se ubicaba en el área de ciencias sociales; debido a la carga de horas para quien atendía el área era necesario equilibrarla, puesto que su contrato tiene un número específico de horas por semana que no se ha de superar. Por lo anterior, es notable que UVEG no consideró las ausencias de conocimiento que habría al dejar en esta área la asignatura, puesto que tiene poca relación con ella, pero al tener la necesidad de atender con ciertos elementos administrativos trajo consigo estos cambios, los cuales pueden dar resultados que no se esperaban.

Las docentes destacan que su intención al estudiar su carrera profesional no fue encontrarse frente a un grupo impartiendo clases, al estar atendiendo esta labor, cuentan con ciertas carencias para llevar a cabo su trabajo. A palabras de las autoras Yurén (2005) y Navia Antezana (2006), viven una crisis de identidad profesional, aunque desde su perspectiva se ha visto desde los docentes formados para tal actividad y que enfrentan cambios significativos, “la crisis de identidad categorial se debe a la transformación de un oficio aprendido, transmitido, incorporado al trabajador y con reconocimiento social, en una actividad incierta, mal reconocida y problemática” (Navia Antezana, 2006, p. 69); de la

misma manera los profesionistas que recurren a la docencia como alternativa, enfrentan un proceso de crisis similar, ya que carecen de empleos acordes a su formación

Historial laboral

Respecto a su historial laboral, los profesores mencionan la carencia que existe en su municipio (Manuel Doblado) para ubicarse en espacios que se relacionen con su perfil profesional, ya que es un lugar con pocas instituciones que puedan emplear a los Dobladenses.

Tabla 12

EXPERIENCIAS LABORALES

En educación	Relacionado a su formación
INAEBA	Coincidir (caja de préstamos)
Preescolar CONAFE	Incapacidad en el Sistema de Agua Potable y Alcantarillado
Interinato en CBTis #174	Ayudante de cocina
“Preescolar alternativo, estuve en un programa de educación inicial 18 años, trabajando como promotora, supervisora y coordinadora”	Sembradoras Dobladenses
Maestra de primaria	

Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CED1, CED2, CED3, CED4).

Los datos del cuadro anterior dan cuenta de la necesidad de conseguir un empleo, que las ha llevado a ubicarse en espacios que no se relacionan con su preparación, además de ciertos factores que han influido en no salir del municipio, a buscar otras oportunidades, al punto de menospreciar sus estudios superiores y considerar el sueño americano de muchos mexicanos, por ejemplo, expresan: “si no encuentro trabajo en cierto tiempo, pues yo me retiro y me voy para el otro lado” (CED1).

Uno de los factores es su situación personal, son mujeres, por lo que destacan “me fue un poquito imposible reubicarme en cuestión de lo laboral debido a que cuando yo egreso, durante la carrera yo quedo embarazada” (CED1), y por las condiciones que trae consigo un

embarazo, requiere de cuidados durante y posterior. Y un trabajo absorbe demasiado tiempo, por ello deciden que es mejor conseguir algo de un horario más corto.

Además, buscar un cambio de empleo, es otra de las razones, que se da por la carga de trabajo: “decidí retirarme, porque ya era mucho estrés para mí, aparte el horario me cansaba mucho” (CED4), por lo que puede decirse que están valorando al TBC como un trabajo que no es importante, en el que las actividades son sencillas, se trabaja menos tiempo, es más cómodo, pues sirve de descanso.

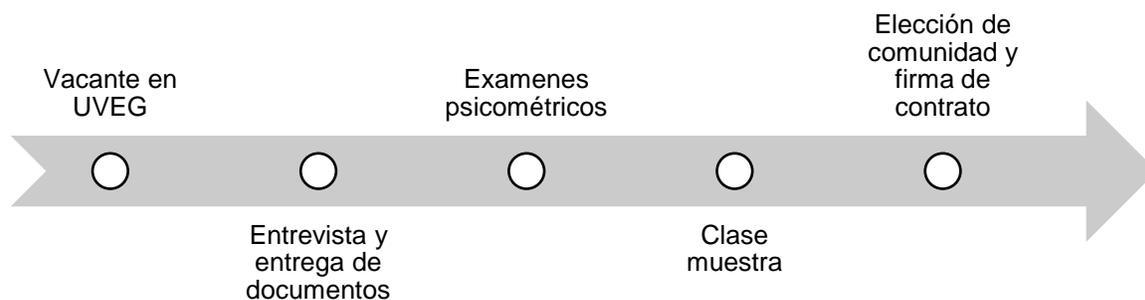
Docencia

Ingreso a la docencia en el Telebachillerato Comunitario

Bajo las condiciones de poca oferta laboral que vive el municipio y cada una de las personas que actualmente laboran en el TBC, encontraron en la institución una solución a su necesidad, por lo que ahora son parte de la institución.

Imagen 6

PROCESO DE INGRESO A LA PLANTILLA DOCENTE DE LOS TBC.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos de campo (CED1, CED2, CED3, CED4).

El proceso de ingreso fue sencillo, ya que los TBC recién estaban iniciando cuando las docentes se incorporaron, todavía era un proceso sin demasiada organización o profesionalización, pues había que cubrir la necesidad docente en todos los centros educativos; sin embargo, con el paso de los años y la experiencia que UVEG ha tenido con

los TBC cambió los lineamientos para la incorporación de los docentes, pues ahora ellos quienes realizan el proceso de admisión.

El subsistema no se apegaba a los estándares de contratación que la SEP había determinado, que son el proceso de promoción, la publicación de las convocatorias emitidas por las autoridades correspondientes; ingreso, el cual consiste en participar en el concurso de oposición, de tal manera que se puedan mostrar las habilidades; permanencia, hace referencia a las evaluaciones realizadas con la finalidad de demostrar que se es apto para continuar con el empleo; así como el reconocimiento, que les permite acceder a puestos más altos, por ejemplo, la dirección.

La RIEMS decretó en el Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, como características para los docentes que atienden a jóvenes de EMS, entre los que destaca la formación continua, contar con estrategias pedagógicas, tener las capacidades necesarias para guiarles dentro y fuera de aula, así como el trabajo para mejorar la institución. Considerar los conocimientos y actividades que han de realizar los docentes desde la postura de Díaz-Barriga- Arceo (2002, p. 4-6) en las que enlistan ocho puntos que ha de atender: conocer la materia que han de enseñar, conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo, adquirir conocimientos sobre el aprendizaje, hacer una crítica a la enseñanza habitual, saber preparar actividades, dirigir la actividad de los alumnos, evaluar y utilizar la investigación e innovación en el campo. Que se podrían decir son básicas en los docentes de cualquier nivel.

Al encontrarse los TBC en condiciones de carencia de docentes, debido a que apenas estaban iniciando, se realizó el proceso de forma menos rígida, sin considerar los elementos con los que se deberían de contar; con la finalidad de atender la demanda de docencia que presentaban, por lo que les fue sencillo conseguir el empleo, “Pues primeramente vas como persona que te interesó, cumples con un perfil, te aplican lo que es unos exámenes de conocimiento y pues al final de ello, si tu carrera cubre con las expectativas o lo que requiere la materia y ya te dan la oportunidad” (CED3).

Respecto a la clase muestra, no se hace frente a un escenario similar al que se enfrentarán, sino que es una muestra con el encargado de recursos humanos que lleva el proceso de

contratación, además de ser un requisito solamente para quienes no cuentan con experiencia docente en alguno de los niveles educativos. La clase muestra no da cuenta de las habilidades para el trabajo con los jóvenes, puesto que la docencia va más allá de exponer para una persona.

Los docentes consideran que su trabajo carece de muchos elementos, ya que ni siquiera cuentan con instalaciones propias, “faltan muchas cosas por desarrollar eso sin duda, pero al menos yo que he estado desde un principio he visto el crecimiento que han tenido los TBC” (CED1). A cuatro años de su funcionamiento formal, los TBC siguen siendo una buena oportunidad, tanto para los jóvenes de la comunidad, como para los profesionistas que encuentran una posibilidad de emplearse, mientras encuentran otras opciones, ya que hay una carencia de empleos.

Debido a la necesidad de docentes y por la plantilla estatal tan pequeña que había en ese tiempo, los docentes contratados tuvieron un lapso corto de tiempo entre la firma de su contrato y la fecha en la que se presenta a la institución, apenas son unas horas en las que se alcanza a notificar al director de que es el nuevo docente en la institución y pensar en que tiene que hacer para el día siguiente en el TBC.

Funciones docentes

El siguiente cuadro da cuenta de los tipos de contratación que UVEG ha establecido para los TBC, ya sea docente (20 horas), o bien docente responsable (30 horas), así como las actividades que implica cada una de estas.

Tabla 13

TIPO DE CONTRATACIÓN Y ACTIVIDADES QUE IMPLICA

Docente (20 horas)	Docente responsable (30 horas)
Asignaturas del área de comunicación y tutoría de un grupo (“trabajamos las fichas construye t para el momento de tutoría, si hay algo que vemos que afecta a nuestro grupo o alguna problemática	Asignaturas del área de comunicación y tutoría de un grupo, además de: “10 horas en lo administrativo, superviso si hay papel en el baño, si hicieron bien el aseo, si no hay basura; pero en realidad lo que a mí me compete es supervisar que mis maestros estén llegando a tiempo

tomamos esas clases para dar a clases, estén desarrollando las materias, estén cumpliendo con sus solución a las problemáticas”) planeaciones, estén cumpliendo con los acuerdos, sobre todo tener un trabajo colegiado”

“captar alumnos, seguir el proceso de admisión, aplicar el examen de admisión, este, pues andar buscando por todos lados, gestión de becas, gestión de proyectos, si llegan convocatorias soy la primera que apechuga las convocatorias, si es de algún maestro que le compete esa área, le pido apoyo cuánto tengo que reforzar, este, pues prácticamente la convivencia con telesecundaria, para que nos preste las instalaciones y tener comunicación con padres de familia, que es un elemento importante en el TBC”

Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CED1).

El trabajo que un docente responsable realiza es demasiado, puesto que no se cuenta con personal extra a los docentes como en otras instituciones de EMS, en las cuales las tareas que se requieren son distribuidas en distintas personas; sin embargo, por la matrícula del TBC y las condiciones en las que se encuentra no se ha considerado la necesidad de contratar más personas para cubrir estas actividades, por lo que el docente responsable tiene que atenderlas en las 10 horas extra que se le han asignado.

Visto desde la perspectiva de Segovia- Pérez (1997) las actividades que se le atribuyen al docente son demasiadas, realizar actividades extra a la docencia, que es el caso de los docentes de TBC, pues carecen de personal que atienda ciertas actividades, que ellos mismos mencionan como extras, por diez horas más de trabajo; además de toda la carga se agrega el contexto en el que trabaja, ya que se formó para realizar otras actividades, por la formación que mencionaron en el ámbito económico y administrativo, de ahí que al llegar al TBC en contexto rural se vuelve más complicado.

Respecto a las actividades de los docentes, en el siguiente cuadro se exponen las asignaturas que los docentes encargados del área de comunicación tienen a su cargo, son las siguientes:

Tabla 14*ASIGNATURAS QUE INTEGRAN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN*

Semestre	Asignatura
1°	Taller de lectura y redacción I Lengua adicional al español I
2°	Taller de lectura y redacción II Lengua adicional al español II
3°	Biología I Literatura I Lengua adicional al español III Desarrollo Comunitario I
4°	Biología II Literatura II Lengua adicional al español IV Desarrollo Comunitario II
5°	Ciencias de la comunicación I Desarrollo Comunitario III
6°	Ciencias de la comunicación II Desarrollo Comunitario IV

Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CED1, CED2, CED3, CED4).

Sin duda, aunque sea una institución pequeña, atender tres grupos de distintas asignaturas, considerando lo que implica dar una clase; así como el trabajo con los docentes, con la institución responsable de las instalaciones (telesecundaria), ser intendente, prefecto, de control escolar, entre otros puestos; se vuelve una actividad compleja, pues aunque consideran que ser docente es una actividad que sirve para descansar comparado con otros empleos o que da más tiempo por tener menos horas de trabajo a la semana no es así, ya que implica más que las 20 o 30 horas que están establecidas en un documento.

Para el caso de las docentes de los TBC en Manuel Doblado, se encontró que dos de ellas firmaron su contrato como docentes responsables, por lo que han de cumplir con todas estas actividades; además comentan que ha sido un proceso complicado, ya que, por el hecho de ser mujeres, se menosprecia su trabajo, situación que no debería de suceder, pues cada uno puede desempeñar la función que le corresponde; esto lo han visto más marcado por los

docentes de las Telesecundarias con las que tienen relación por hacer uso de sus instalaciones. Estos problemas se deben a:

- Paradigmas del machismo (el municipio aún está muy arraigado y sigue presentando la problemática en muchos de los sectores sociales).
- Recelo de los docentes, “que sienten que alguien más, como a sentir esa evaluación de su proceso de enseñanza” (CED1), pues antes no existía alguien tan cercano que viera los frutos obtenidos en los estudiantes luego de su paso por la telesecundaria.

Estas situaciones se dan en consecuencia a la llegada del TBC, pues los docentes de nivel básico (secundaria) se sienten invadidos y presionados por tener un subsistema de EMS tan cercano, en el que los docentes de los dos niveles se conocen y guardan cierta relación, además de la condición del machismo que aún existe en el municipio, sin embargo esto no ha sido un impedimento para las maestras, puesto que se han esforzado por hacer una gestión que les permita mejorar, en sus posibilidades, la operación de los TBC.

A partir de dichas acciones es que han podido bajar recursos, entre los que destacan un centro de cómputo, aunque este no cuenta con todos los servicios necesarios han estado trabajando para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes, puesto que “cuando llegan al TBC, llegan obsoletos en el uso de las tecnologías, hemos tenido oportunidad de certificar a chicos en Microsoft Word con nuestro centro de cómputo” (CED1).

Ser docente

Este apartado se enfoca en revisar cómo han vivido la docencia dentro del TBC, puesto que es la función que se busca conocer con la investigación. Como se mencionó en puntos anteriores el interés de los profesionistas por atender esta labor, que no surge como vocación o por el deseo en tal actividad, sin embargo, las condiciones de empleo las llevaron a buscar una oportunidad dentro de la institución. A palabras de Freire “no significa que la práctica educativa llegue a ser una especie de marquesina bajo la cual la gente espera que pase la lluvia. Y para pasar una lluvia bajo la marquesina no necesitamos formación” (2010, p. 67).

Mientras consigo algo de mi área, pues me quedo de maestra, porque a mí me gusta en mi carrera dedicarme al desarrollo organizacional, pero pues obviamente aquí carecemos de empresas también y las que hay no dan para eso, para darse ese tipo de lujos (CED1).

Su primer acercamiento a la docencia se da por el contexto familiar, pues la mitad de ellas son hijas de padres docentes jubilados, esto les sirvió para darse cuenta de que no era un espacio en el que quisieran estar en algún momento:

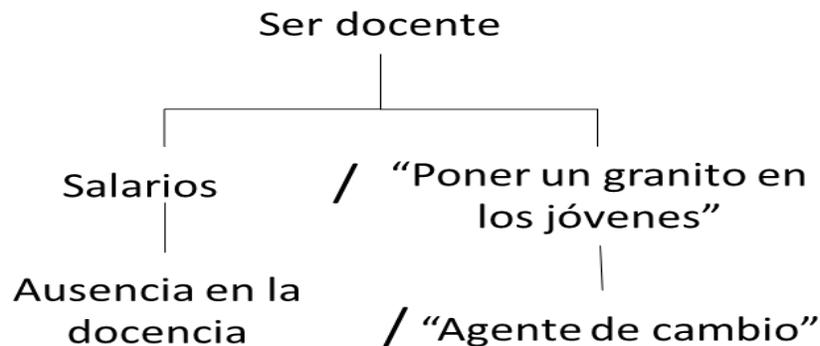
no quería ser docente, porque yo veía, no tanto en primaria, sino en secundaria, preparatoria y universidad como que era un poquito más complicado, por eso decía yo creo que no sé, no puedo lidiar con niños de diferentes edades (CED2).

Al tener la oportunidad de emplearse en algún espacio, aunque fuera algo que saliera de sus expectativas no se podía desaprovechar y esto colaboró a que ahora consideren su estancia en el TBC como su vocación, pues por ser docentes con una antigüedad casi como la de la escuela, les ha sido significativo ir viendo cómo crecen los estudiantes, la institución y ellas mismas. Aunque estos avances no han sido tan significativos, pues aún “no esta tan reforzado el sistema y [...] carecemos mucho de recursos” (CED1).

Al llegar al TBC han encontrado distintos elementos que vienen en conjunto con el ser docente, entre ellos destacan:

Imagen 7

ESTRUCTURA JERARQUIZADA¹⁰, SIGNIFICADOS DE SER DOCENTE EN TBC.



¹⁰ La representación del análisis en esta figura, así como en subsiguientes figuras se realizó retomando el análisis estructural propuesto por Hiernaux, 2008.

Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CED1, CED2, CED3, CED4).

Entre los elementos positivos que destacan encontramos: impacto social, puesto que destacan ser “agentes de cambio”, lo cual desde la mirada de Segovia- Pérez (1997) se entiende como la huella que todo docente deja en cada uno de los estudiantes que pasan por su aula, esta se comienza a formar desde el primer día de clases; por lo que los docentes consideran haber dejado algo de beneficio en los jóvenes.

Respecto a los puntos negativos que encuentran al ser docente, se destaca la remuneración económica que reciben por su trabajo, que coincide con la postura de que,

no se puede comprender la desproporción entre lo que recibe un presidente de una empresa estatal, independientemente de la importancia de su trabajo, y lo que recibe una maestra del primer grado. Maestra de cuya tarea el presidente de la estatal de hoy necesito ayer (Freire, 2010, p. 73);

como ya se mencionó cumple con demasiadas actividades, este es un punto que afecta en su motivación para la mejora de sus actividades, pues no se valora como debería.

Además, reconocen las carencias con las que han estado laborando en el TBC, puesto que, al no haberse formado para realizar dicha actividad, se encuentra que no sabían elementos esenciales que un docente debe saber para desarrollar una clase:

- “Habilidades”
- “Planeación”
- “Competencias”
- “Estrategias didácticas”

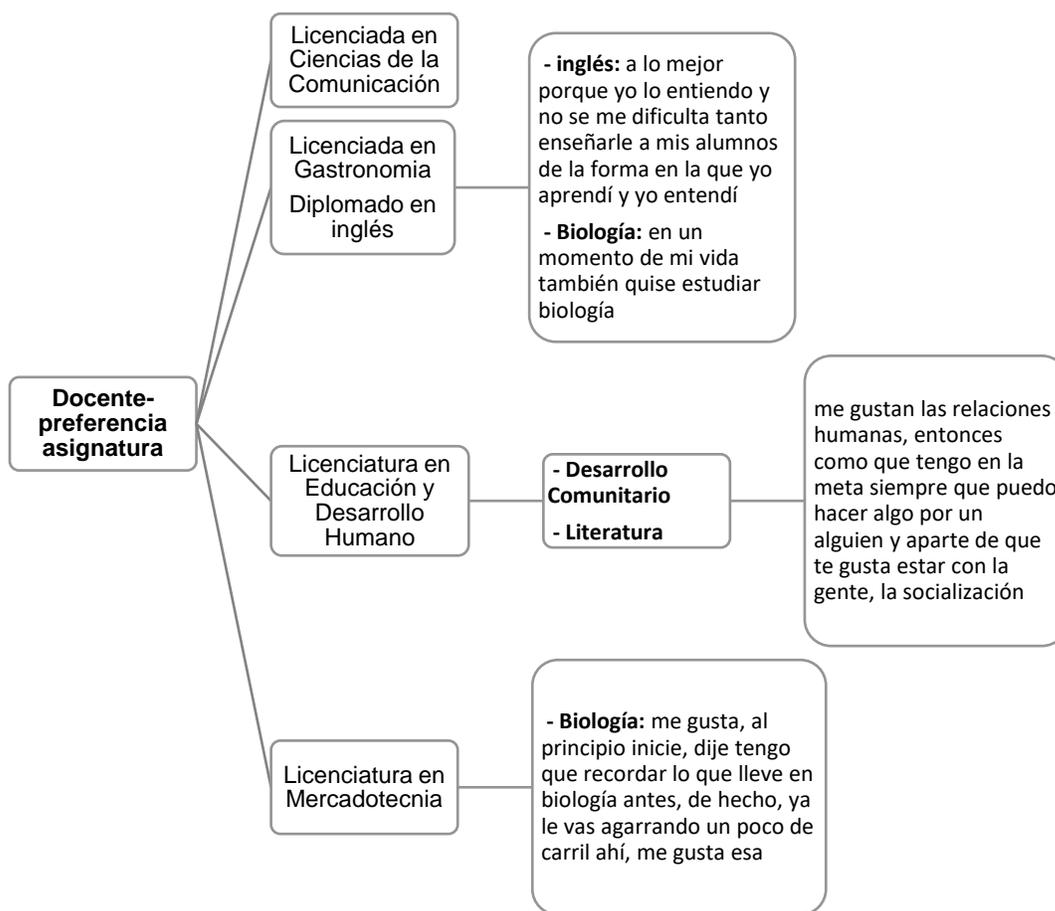
Hay temas que digo no sé de manera, tengo la idea, pero no sé cómo bajarla, pero en cuestión de la práctica docente me falta mucho todavía por trabajar y que ojalá que conforme pueda todavía ir mejorando mis estrategias (CED3).

En estos puntos es donde radica la importancia de haberse formado para ser docentes, ya que resulta igual de relevante que los conocimientos teóricos con los que han de contar, aquí se encuentra una de las fallas del TBC, pues sus docentes no cuentan con la formación necesaria

para atender estudiantes, por lo que podría decirse no se les está ofreciendo una educación de calidad, ya que existen otros elementos que tampoco tienen y comprenden la calidad educativa. Uno de ellos destacable en la docencia recae en la facilidad que encuentran para impartir algunas materias, pues guardan relación con su formación en ciertas asignaturas, puesto que es lo que les gusta y lo que mejor entienden.

Imagen 8

PREFERENCIAS DE LAS ASIGNATURAS SEGÚN SUS INTERESES PROFESIONALES



Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CED1, CED2, CED3, CED4).

El interés que se presta a estas materias es mayor, pues al considerarlas como las favoritas y las que atienden elementos personales, son las que más valor cobran en el día a día dentro de la institución, sin embargo, se pudiera preguntar ¿qué pasa con el resto de las materias? Ya que, si no son del agrado del docente, posiblemente no les tome la importancia que estas requieren, puesto que todas son parte fundamental para la formación de los estudiantes.

En los elementos positivos destacan la posibilidad que tienen de “ser agentes de cambio” en las mentes de los estudiantes, a través de lo que puedan enseñarles,

saber el papel que jugamos los docentes o el impacto que pudiéramos tener los docentes para que un alumno pueda o no lograr un sueño o al menos a ver sido yo un agente de cambio en que si los alumnos no se visualizaban en unos años en una universidad (CED1).

Esto, no sólo desde los conocimientos que puede ofrecerle desde las diferentes asignaturas que imparte, sino de las actitudes que los jóvenes puedan ver día a día y que estas les inspiren para tener un cambio en el pensamiento de sus planes a futuro, que es donde encuentran una mayor influencia.

Al ser docente en el TBC se encuentran con ciertas actitudes de los jóvenes, que van complicando su quehacer y que son un desmotivante para continuar con ello; debido que a partir de su experiencia en la institución han visto algunos elementos negativos.

Tabla 15

ELEMENTOS NEGATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES

“lo veo como un reto todavía porque es otra etapa totalmente diferente a las primarias, es donde los chiquillos ya están viviendo sus cambios emocionales y sus trastornos a veces totalmente negativos, están en la edad en la que a veces te dicen no lo hago, no lo voy a hacer” (CED1)

“la primera generación que egresó de aquí, creo que no puedo decir que son irrespetuosos todos los alumnos y exalumnos, pero creo que los chicos que salieron han sido el grupo más dedicado que trabaja por sí solo, no tenías que estar como tarea, tarea, trabajo, trabajo, no se acabó; otra cosa, respetuosos al menos a mi persona y con el maestro que estaba antes de esta maestra, bueno que el encargado y también eran muy respetuosos; o sea los chicos que entraron después sí son respetuosos, pero son menos trabajadores; después son un poquito más platicones, ya empiezan faltas de respeto entre ellos mismos y una que otra con sus maestros; y los que entraron al final, si se está viendo el cambio” (CED2)

Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CED1, CED2).

Por la etapa que están viviendo se vuelve más complicado atenderles, ya que sus cambios de actitud son constantes, además de que el horario viene a ser un factor influyente, puesto que al ser en horario vespertino se encuentran cansados (colaboraron en las actividades de casa o

trabajaron por la mañana) y a esto se le suma que algunos docentes atienden otras actividades por la mañana, por lo que ya no se tiene el mismo rendimiento de ninguno.

Los horarios vespertinos son horarios más cansados y menos rendidores, porque incluso hasta para un docente, ya inicio el día, descargaste la pila, hiciste actividades, miles de cosas y en la tarde ya es meramente más tranquilo, entonces si es pasivo en cuestión de diferencia a los de en la mañana (CED3).

Entre las actitudes más negativas que destacan en los jóvenes, es la falta de respeto y la irresponsabilidad para con el otro, puesto que ya no se tienen los mismos límites de respeto, así como el compromiso con los trabajos y tareas, pues como se comenta, se encuentran cansados cuando apenas van a iniciar sus clases, además, no cuentan con el tiempo suficiente para hacer tareas, ya que el trabajo no lo permite. Por ello, ser docente en TBC es una gran responsabilidad, por la tarea tan grande que esto representa, por lo que es necesario que los docentes mejoren su profesionalización en el área educativa, en palabras de Freire:

es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo. Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos a diario. Es preciso atreverse para continuar cuando a veces se puede dejar de hacerlo (2010, p. 26)

Formación docente

El proceso de formación corresponde a algunas de las categorías en el marco teórico, definido como un transcurso a través del cual se favorecen los procesos de cambio a los que se enfrenta un profesional de la educación, de tal manera que tenga las competencias y motivaciones necesarias para enfrentar los nuevos retos que se le presentan.

Debido a las carencias que se viven en el TBC por la falta de formación docente, UVEG se ha visto en la necesidad de atenderles a través de distintas capacitaciones, las cuales le dotarán de las herramientas necesarias para la mejora de sus prácticas y a su vez se vea reflejado en los niveles de aprovechamiento académico de los estudiantes. Dichos cursos se han separado en dos; los enfocados a las actividades técnicas, como la planeación de las clases,

porque realmente hay maestros que a lo mejor antes no trabajaron en la docencia, o no sé, trabajaron hace no sé cuánto tiempo y las planeaciones de antes a las de ahorita ya son muy diferentes, entonces es esa parte; si hacen mucho hincapié en eso, en cómo planear, cómo mandar, si tienes detalles con el sistema, cómo resolver, qué cosas pueden ir en la apertura de tu planeación, en el desarrollo, qué método o tipo de método vas a emplear y el cierre (CED2).

Puesto que, esta es la mayor carencia, se da más importancia a estas capacitaciones, ya que, al haber sido contratados con base en su área de formación, los docentes cuentan con los conocimientos teóricos necesarios para compartir sus saberes con los estudiantes, pero no saben cómo llevar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La otra parte de la capacitación trabaja en colaborar en la mejora de algunas asignaturas, en las cuales hay más necesidad o eso se percibe, entre ellas se destaca la relacionada con la asignatura de lengua adicional al español, pues no ha dado los resultados esperados.

Inglés es a la que se le da más peso, no sé si sus docentes no estén capacitados del todo o no sé por qué, porque el alumno no entiende, el docente tampoco; es una de las materias con más problemas, igual como a lo mejor, física, química, matemáticas (CED2).

Sin embargo, en ocasiones esto sólo queda en los espacios de la capacitación, ya que “a veces te pintan un escenario y es otro totalmente diferente a tu realidad” (CED2). Por lo tanto, los problemas se siguen generando, aun con este tipo de apoyos por parte del subsistema, pues cada escuela es un escenario distinto que no se puede atender con la misma técnica. Lo cual coincide con la definición de Yurén (2005) quien considera que la educación se crea pensando que todos aprenden, trabajan y se encuentran en contextos iguales y en ese momento es donde comienzan a surgir los problemas en cuanto a los resultados; de ahí que los docentes exijan métodos que atiendan a la diversidad que enfrentan.

Para la asignatura de Desarrollo Comunitario no se han recibido capacitaciones, pues, como se mencionó, no hay alumnos que reprobren, por la manera en la que la han trabajado, al aprobar todos no hay elementos que alarmen sobre la condición en la que se está desarrollando.

Por otra parte, UVEG busca apoyar a los docentes que se esfuerzan por tener un buen desempeño en el TBC con una beca del 100% para la continuación de sus estudios de posgrado en educación, de tal manera que sigan atendiendo de la mejor manera a los estudiantes, lo cual es un estímulo en su labor; una de las docentes entrevistadas fue acreedora a una de estas becas:

en estos momentos todos aquellos personales que han tenido un buen desempeño, hemos sido acreedores a una beca para estudiar una maestría o un doctorado en educación, en estos momentos tu servidora se encuentra en proceso de iniciar una maestría en educación, becada 100% por parte de UVEG (CED1).

Práctica docente en Desarrollo Comunitario

Dentro del área de comunicación se ubica la asignatura de Desarrollo Comunitario, sin embargo, por ser una materia con poca relación con el área en la que se encuentra, resulta complicado saber cuál es el trabajo que se tiene que realizar en la materia.

El libro de apoyo para el docente propone trabajar con un proyecto de triple impacto, el cual puede ser emprendedor, social o ecológico; a partir de ello, se aborda la materia con base en los pasos que marca el libro:

- 3° semestre → conceptos básicos del Desarrollo Comunitario
- 4° → ver y definir la comunidad, definir un proyecto y cronograma
- 5° → implementación del proyecto (emprendedor, a voz de la maestra)
- 6° → evaluar proyecto

Además, estos han de ser creados a partir de un diagnóstico de problemáticas y necesidades, el cual es realizado por los estudiantes en la fase de planeación (3° semestre), después, se pretende que se trabaje en el proyecto con base en uno de los puntos detectados en el diagnóstico; sin embargo, esto no siempre es así, ya que esta primera fase no termina siendo el parteaguas para determinar el plan de trabajo, puesto que el docente es quien lo decide:

quiero ponerles un proyecto aquí en la escuela primero y después ponerles uno emprendedor, es la primera vez que le hago así, quiero que, faltan algunos arbolitos acá por este lado, falta la barda y falta... van a pintar aquí unas jardineras y así van a hacer varios detallitos (CED4).

Esto, si bien no cumple con lo establecido en el plan de la materia, tampoco se da la libertad a los jóvenes de trabajar y de hacer uso de su trabajo previo; además se encuentra una incongruencia en lo que se dice y hace, ya que se va trabajando de acuerdo con los intereses del docente. Desde otro punto, los proyectos no vienen a ser de triple impacto, ya que estos se enfocan sólo en uno de los puntos, en su mayoría de efecto económico.

Sin embargo, como el docente es quien decide el rumbo de la materia, ya que destacan que se ha perdido la supervisión y acompañamiento por parte de UVEG; puede tomar el rumbo que quiera, por lo tanto, si le parece un proceso largo puede cambiarlo, de ello destacan, como “los chicos estaban, así como que no sabían ni qué poner, ni nada, lo que íbamos a hacer” (CED4), hizo el cambio.

Ahorita como lo estoy manejando con estos chicos últimos sí son de emprendimiento, ahí lo que hice, fue que agarré unos puntos [...] hay un anexo, [...], es el anexo 12, que, de hecho, ese estaba muy padre, porque te daban una beca de \$10,000 (CED1).

Los proyectos que se desarrollan, en su mayoría responden a intereses de emprendimiento, no porque sea una necesidad de la comunidad, sino por el apoyo económico que pueden recibir los estudiantes a partir de la implementación de estos; de ahí que se rompa con los objetivos que persigue el Desarrollo Comunitario. Sin embargo, el estímulo que se recibía ha sido eliminado por el sistema de UVEG o por lo menos ya no es parte de este y esto ha dejado como consecuencia el desinterés de los jóvenes, lo cual, las docentes atribuyen al cambio de gobierno federal.

Por otra parte, esta asignatura, no tiene tanta importancia como las otras, aunque forme parte de la fase de profesionalización, se ve afectada en las horas que se le destinan, en un inicio se impartían 3 horas a la semana, sin embargo, al dar más peso a otras materias, Desarrollo Comunitario se redujo a 1 hora por semana; de ello que sea necesario trabajar más rápido para cumplir con el avance del proyecto esperado por semestre, aunque no se entiendan los

conceptos, se trabaja por el producto. Este es uno de los elementos por los que los jóvenes no encuentran el sentido de la materia, por ello, los interesados son unos cuantos en cada grupo.

Otro de los elementos que se considera afecta el desarrollo de la asignatura es la carga de actividades que se tiene,

es que no es que los justifique, pero en quinto semestre empiezan a hacer lo que es el servicio social, entonces como que creo que hacen las cosas nada más para cumplir no, sobre todo en la materia, igual es muy raro que un alumno te repruebe Desarrollo Comunitario por todas las actividades que hay que hacer (CED2).

La importancia que la asignatura viene determinada desde el plan de estudios del TBC, pues es la que va a permitir a los jóvenes formarse para su vida profesional, si es que no pueden o quieren continuar con sus estudios; no se le ha valorado de tal manera, de ahí que se dé prioridad a otras asignaturas o actividades, ya sea por parte de UVEG, docentes o estudiantes. Aun con estas situaciones, se trata de desarrollar la materia con base en el libro de apoyo del docente, en el que se establece el trabajo por proyectos, los siguientes se están trabajando en los diferentes TBC:

Tabla 16*PROYECTOS EN DESARROLLO COMUNITARIO*

Formación docente	Proyecto
Licenciada en Gastronomía	Huerto (vender cosechas)
	Reciclaje de PET (vender botellas)
	Vender manzanas con chamoy y caramelo
	Botanas saludables
	Vender desayunos
	Venta de galletas personalizadas
Licenciada en Ciencias de la Comunicación	Venta de mazapanes
	Dulces artesanales
	Dulces recuerdos → decoración de fiestas
Licenciada en Educación y Desarrollo Humano	Proyecto de reciclado
	Letras para la identidad UVEG
Licenciada en Mercadotecnia	Siembra de hortaliza
	Árboles en la escuela

Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CED1, CED2, CED3, CED4).

El cuadro da cuenta de la relación que existe entre la profesión de los docentes y los proyectos que proponen para que sus estudiantes desarrollen dentro de la materia, se puede ver que todos los proyectos excepto uno, responden únicamente al impacto emprendedor, debido a la experiencia de los docentes en el área de las ventas y obtención de capital, en su formación y su experiencia laboral.

Dichos proyectos, no responden a las necesidades de la comunidad, que es lo que se busca con el Desarrollo Comunitario; ya que, si bien una de las necesidades de la comunidad es el ingreso económico de las familias, los proyectos implementados no apoyan la economía de la comunidad, o bien no son necesidades básicas que requieren cubrir, en el caso de las galletas, decoración de fiestas, botanas, dulces; puesto que por ser comunidades con grados de marginación medios y altos, en los que el sustento principal es la agricultura, albañilería, comercio, entre otros; por lo que su economía no da para ayudar a los jóvenes y que ellos puedan generar alguna ganancia de esto.

Por otra parte, la venta de comida, que destaca la maestra, licenciada en gastronomía, puede deberse a que su formación le brinda las herramientas necesarias para poder colaborar con

sus estudiantes, la venta de comida para estudiantes de nivel básico o trabajadores, tampoco es algo que la comunidad necesite, aún viven bajo la perspectiva machista, en la que las mujeres siguen en el hogar y pueden hacerse cargo de llevar los alimentos a sus hijos a las instituciones educativas, lo que contribuye a hacer un gasto menor.

Se encuentran los trabajos relacionados con la siembra de ciertos vegetales, esto no es algo que le sea relevante a la comunidad, puesto que es la actividad primaria del municipio, por lo que conseguir productos de este tipo resulta sencillo, asimismo, dentro de la comunidad, muchas de las familias producen en sus terrenos de siembra dicha mercancía.

Entre los proyectos se destaca uno de carácter social, a cargo de la docente con una formación en educación y relaciones humanas, quien expone la necesidad de trabajar con la comunidad:

Empezaríamos por la comunidad, primeramente, por ejemplo, [...] estamos con la situación de que se va a trabajar lo que [va a] ser, se va a trabajar reciclado, concientización de preescolar, primaria y secundaria, digamos que sea como participativo y queremos esa concientización, pero concientización no nada más que sea UVEG (CED4).

Síntesis de apartado

En este primer apartado del capítulo se muestra que los profesionistas que ahora se encuentran en el TBC, tienen una trayectoria laboral en distintas actividades, algunas relacionadas con su formación, respecto a la docencia, ellas mismas evidencian que en algunos casos carecen de conocimientos y herramientas para atender el campo educativo; debido a la carencia de empleos en el municipio tuvieron que buscar alternativas donde se pudiera incluir. Por otra parte, al estar como docentes, perciben que, aunque no tienen todo lo necesario, han colaborado positivamente en la formación de sus estudiantes, a través de ello han cambiado algunas ideologías, como la de la continuación de sus estudios; así como el de la asignatura de Desarrollo Comunitario, la cual ha sido a partir de lo que ellas han podido contribuir.

En el siguiente apartado, se consideran las perspectivas de los estudiantes, de tal manera que se pueda dar cuenta de las coincidencias y diferencias en los discursos de docentes y estudiantes.

Perspectiva de los estudiantes

El presente apartado muestra las perspectivas de los jóvenes, obtenidas en la investigación de campo, con la finalidad de comparar sus opiniones con las de los docentes; se da cuenta de sus concepciones respecto a la llegada del TBC, como una oportunidad que se adapta a sus necesidades, así como el trabajo que realiza el docente dentro de la materia de Desarrollo Comunitario, la cual da identidad a estas instituciones, puesto que es un distintivo de las escuelas de EMS.

Tabla 17

CARACTERIZACIÓN DE LOS JÓVENES ENTREVISTADOS

Edad	Sexo	Semestre	Lugar de origen	Lugar de residencia	Clave de entrevista ¹¹
17	Femenino	4	Frías	Frías	CEE1
18	Femenino	6	Frías	Frías	CEE2
16	Masculino	4	Puerta de llave	Puerta de llave	CEE3
18	Masculino	6	Puerta de llave	Puerta de llave	CEE4
17	Masculino	6	Manuel Doblado	Manuel Doblado	CEE5
18	Masculino	6	San José de Mogotes	San José de Mogotes	CEE6
17	Femenino	4	Guayabo de Santa Rita	Guayabo de Santa Rita	CEE7
17	Masculino	4	Zapote de adjuntas	Zapote de adjuntas	CEE8
18	Femenino	6	Mexicali	Zapote de adjuntas	CEE9

Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CEE1, CEE2, CEE3, CEE4, CEE5, CEE6, CEE7, CEE8, CEE9)

Estudios en TBC: una decisión de los jóvenes de comunidad

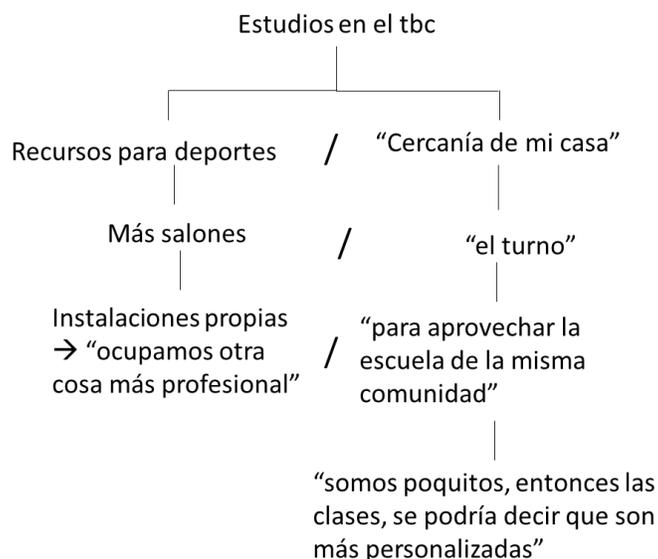
El primer acercamiento que tienen los jóvenes al TBC se debe a que comparten las instalaciones telesecundaria y TBC, por lo que es muy sencillo generar el contacto y enterarse de cómo es su funcionamiento, pues el TBC surge tomando las bases de la telesecundaria; además de que la docente responsable oferta la institución: “la maestra nos fue a invitar cuando estábamos en secundaria, cuando cursábamos 3° grado, nos fue y nos invitó a que ingresáramos aquí al TBC” (CEE1); así como los comentarios que escuchan de los egresados, “las compañeras que venían también del Guayabo, corrieron la noticia, que era fácil y que era accesible aquí” (CEE7).

¹¹ Clave de entrevista utilizada con el fin de evitar la identificación de los participantes.

A partir de su tránsito por el TBC y de sus experiencias adquiridas, encuentran diversos elementos, entre los que enfatizan lo siguiente:

Imagen 9

ESTUDIAR EN TBC. DECISIÓN DE LOS JÓVENES



Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CEE1, CEE2, CEE3, CEE4, CEE5, CEE6, CEE7, CEE8, CEE9).

Entre las desventajas que encuentran al ser parte del TBC son los espacios a los que tienen acceso, ya que las Telesecundarias sólo les permiten el uso de algunos salones, los indispensables para los grupos que se atienden, están muy reducidos, además consideran que para la EMS se requieren otras instalaciones, con un mejor equipamiento, el cual sea adecuado para las prácticas que se requieren, como: laboratorios, internet, computadoras; y como parte de su formación integral, la carencia en materiales para la promoción del deporte.

Entre las ventajas destacan que su institución es una oportunidad que se adapta a sus necesidades, para quienes son de la comunidad donde está ubicada la escuela, les es relevante la cercanía con su casa, puesto que pueden desplazarse más rápido, que es otra de las ventajas, ya que comparado con otras instituciones resulta ser más accesible por tener costos más bajos, por lo que se puede sustentar con su condición económica; además del turno, por ser en un horario vespertino, permite que realicen ciertas actividades para colaborar con sus familias,

ya sea con algún ingreso económico o bien, con trabajo en las distintas labores, ya sea del hogar o del campo.

Ven en el TBC como una oportunidad que no se puede desaprovechar, puesto que, al ser la oportunidad más factible de continuar con sus estudios en un nivel superior, la valoran mucho, les permite ver más allá de lo que antes visualizaban; encuentran en el desarrollo de las clases una atención personalizada, la cual se relaciona con la baja matrícula que tienen en cada grupo, por lo que el docente puede prestar más tiempo a cada uno de los estudiantes:

A pesar de que tenemos mucha exigencia pueden mejorarnos para nosotros en algún futuro si llegáramos a estudiar universidad, también porque los maestros te explican muy bien las clases, hasta que no te quede claro lo dejan (CEE1).

A partir de las formas en las que se les imparten las clases consideran que son las adecuadas para prepararlos para su futuro académico, esto se ve relacionado con la atención personalizada, puesto que les permite resolver las dudas y tratar el tema según el estudiante.

Tabla 18

PREFERENCIA DE LOS JÓVENES POR LAS ASIGNATURAS

Materias favoritas de los jóvenes

“Me gusta Literatura, Biología y Desarrollo. Me gusta más como lo teórico que lo, como las cosas de Matemáticas” (CEE3)

“Pues a lo mejor la que más me gusta ahorita es Ecología y Filosofía. Ecología me llama la atención a lo mejor porque está hablando de los problemas que están en la actualidad, obviamente el planeta está cada vez más dañado por las personas, no es lo mismo que hace varios años. Filosofía, porque habla sobre el pensamiento y todas esas cosas que te hacen pensar y cuestionar las cosas” (CEE4)

“Comunicación, porque habla acerca de los medios de comunicación, de cómo surgió la radio, la televisión” (CEE6)

“Desarrollo, porque podemos elaborar proyectos ya sea para el bien de la prepa o de la comunidad” (CEE5)

“Matemáticas, a mí también se me hacen más fáciles y divertidas” (CEE8)

Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CEE3, CEE4, CEE5, CEE6, CEE8).

Desarrollo Comunitario: identidad del TBC

La asignatura de Desarrollo Comunitario es el distintivo de los TBC con otras instituciones de EMS, esta como respuesta al contexto que atiende, ya que a través de ella se pretende trabajar en pro de la comunidad, ya sea desde lo ecológico, social o económico, “Realizar un proyecto que beneficie a la comunidad, algo que sea útil para la comunidad” (CEE4), esto desde la propuesta que UVEG les ha dado para que tengan una manera de trabajar la materia.

Sin embargo, la asignatura no tiene la misma relevancia que otras, por lo que UVEG ha reducido las horas de trabajo por semana, “nosotros la llevamos una vez a la semana, 1 hora” (CEE7), ya que se consideró que de acuerdo a los resultados y problemáticas que se estaban presentando, necesitaban otorgar más horas a esas materias, puesto que se pensó que esa era una de las maneras a través de las cuales se podían atender los conflictos y mejorar sus resultados.

Para el desarrollo de ésta, los jóvenes separan los 4 semestres en los que se cursan la materia en dos partes: revisión teórica y práctica:

Apenas vamos a iniciar con lo del proyecto emprendedor, pues el semestre pasado estuvimos revisando lo que era el emprender y ahorita en este semestre la maestra nos dijo que pensemos bien en qué vamos a emprender, como lo de ellos para que pueda tener éxito, porque si es el único que se ha logrado hacer (CEE1).

Tercer y cuarto semestre se dedican a la revisión teórica, que implica los conceptos esenciales de Desarrollo Comunitario y los pasos a seguir para la elaboración del proyecto, el cual los docentes han centrado en el emprendimiento y no en los otros enfoques que tiene la asignatura, esto debido a que desde su experiencia es donde pueden aportar y donde logran tener un mayor impacto en los jóvenes. En los semestres de quinto y sexto se trabaja en la implementación del proyecto, en la que los jóvenes desarrollan lo que tienen escrito y ofertan sus productos, ya que en su mayoría el producto de la planeación previa son mercancía de venta.

A partir de esta manera de trabajo los estudiantes consideran que han aprendido:

- “Saber organizar nuestro tiempo [...] organizar los tiempos, también el ser responsables” (CEE2)
- “a tener más responsabilidad ante las cosas” (CEE1)
- “cómo formar nuestro propio negocio, o sea desde lo escrito, de las canvases, sacar margen de utilidad y cosas de esas, para saber si vamos a funcionar, si iba a tener realmente una ganancia” (CEE9).

La materia no ha logrado su objetivo, puesto que los aprendizajes de los estudiantes no están en concordancia con los esperados, el trabajo les ha servido para reforzar ciertos valores, así como conceptos relacionados con las ventas, los cuales son parte esencial de la formación de algunos de los docentes que imparten la materia, por lo que en esos elementos son en los que pueden aportar más conocimiento.

A partir del trabajo realizado en la asignatura, se han elaborado diversos proyectos, algunos de ellos aplicados y otros en su proceso de formulación, según el semestre en el que se encuentren los jóvenes.

Tabla 19

PROYECTOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA ASIGNATURA DE DESARROLLO COMUNITARIO

Proyecto	En qué consiste
Cultivos de siembra	Agricultura de algunas hortalizas, las cuales se han sembrado por mucho tiempo en la comunidad
Venta de comida	“Tenemos pensado hacer como comida a domicilio, como para almuerzo, para los estudiantes de la escuela”
Galletas	“Hacemos galletas decoradas o con diseño personalizado”
Manzanas con chocolates	“Nosotros quisiéramos ponerles chocolate por dentro y eso es ahorita lo que tenemos planeado hacer”
Vender comida	“Vender fruta picada”
Letras UVEG	“Para que se ubiquen dónde está, que hay una prepa cerca de su comunidad, también para invitarlos a estudiar aquí”

Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CEE1, CEE2, CEE3, CEE4, CEE5, CEE6, CEE7, CEE8, CEE9).

De dichos proyectos se encuentra que sólo uno no tiene que ver con la venta de productos:

Lo raro fue que todos tratamos de vender algo, no sé por qué nadie se encaminó a otros lados, nos dieron la opción de hacer un huerto o algo, nadie se encaminó por alguno de esos lados y pues yo digo que hubiera sido mejor irse por alguna opción un poco más natural, todos vendieron algo (CEE4).

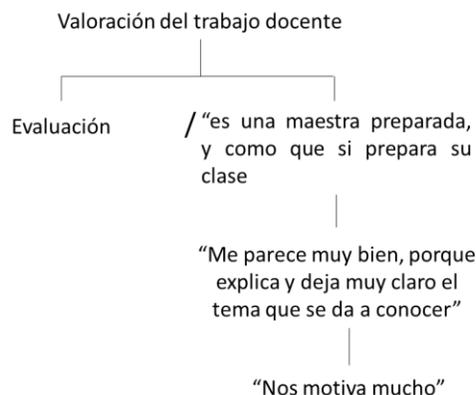
Esto puede referirse a dos cuestiones, por una parte la formación de los docentes que es en áreas relacionadas con el comercio, elaboración de productos innovadores, alimentos; la ausencia de UVEG en la asesoría de esta asignatura, pues al no tener la formación necesaria se debería de tener un acompañamiento para que se lleve a cabo de la mejor manera, considerando que la materia da identidad al TBC y forma parte de la fase de profesionalización de los estudiantes, pues adquieren conocimientos que podrían servirles en un futuro.

Trabajo docente en Desarrollo Comunitario

Respecto a las maneras en las que los profesores abordan las clases que están a su cargo dentro del TBC, en específico quienes atienden la materia de Desarrollo Comunitario, los estudiantes han creado una valoración de cómo han vivido este trabajo, a partir de ello se elaboró la siguiente imagen que muestra las opiniones de los jóvenes, tanto positivas y negativas.

Imagen 10

VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL TRABAJO DE SUS PROFESORES.



Nota: elaboración propia a partir de los datos de campo (CEE1, CEE2, CEE3, CEE4, CEE5, CEE6, CEE7, CEE8, CEE9).

La imagen muestra cómo los estudiantes encuentran más elementos positivos que negativos, entre los elementos positivos dejan en claro los temas revisados, puesto que les explica, consideran que cuenta con la preparación necesaria para ser docente y sabe planear las clases; además les motiva para sus actividades; pues no tienen punto de comparación con otras instituciones y el tener el servicio educativo a su alcance les hace sentir que es de calidad; por ello, encuentran a sus docentes como bien preparados para realizar tal actividad.

Por otra parte, el elemento que destacan como negativo es la manera en la que se evalúa la materia:

Pues ahorita a nosotros no nos está afectando tanto, pero a los otros equipos sí, la calificación va a depender ya de las ventas y, por ejemplo, los otros dos equipos, ellos casi no van a vender mucho, porque no les pide mucho el producto y ahí sí les va a afectar mucho su calificación (CEE2).

La calificación no debería depender de las ventas, ya que la asignatura de Desarrollo Comunitario no es fundamentalmente vender algún producto, considerando que no se hicieron respondiendo a las necesidades del contexto, por lo que pueden no tener la relevancia esperada; de lo anterior, se tendrían que buscar otras maneras para evaluar el trabajo de los estudiantes.

Síntesis de apartado

Los estudiantes encuentran en el TBC la mejor oportunidad para continuar con sus estudios del nivel medio, por distintas razones, que van de lo económico, factor que delimita sus posibilidades de acceso a otras instituciones de EMS que existen en el municipio, por otra parte, la manera en la que los docentes llevan a cabo las clases les parece lo más pertinente; sin embargo, sí logran detectar algunas deficiencias, por ejemplo la manera en la que son evaluados en la asignatura, así como el tipo de proyectos que desarrollan en la asignatura de Desarrollo Comunitario, considerando que estos son muy similares.

Conclusiones

“Querer es fundamental, pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con sueños estratégicos” (Freire, 2010, p. 92).

Retomando el objetivo general de esta investigación: analizar la formación profesional de los docentes que atienden el componente profesional en el Telebachillerato Comunitario, para identificar y analizar el impacto que tiene en el desarrollo de la asignatura que lo integra. Y como pregunta principal: ¿De qué manera influye la formación profesional de los docentes en el desarrollo y resultados de la materia en comparación con lo esperado? Se encontró que los profesionistas que se encuentran laborando como docentes dentro de los TBC del municipio de Manuel, Doblado, Gto., en su mayoría se formaron para trabajar en alguna empresa, al haberse formado en mercadotecnia, comunicación; o desempeñando funciones distintas a la docencia, al llegar al TBC se encontraron en un contexto distinto y con carencias que todavía no logran llenar.

Respecto a las preguntas secundarias: ¿Cuál es el perfil profesional de los docentes que imparten la materia de Desarrollo Comunitario? Son profesionistas que atienden el área de comunicación, que viene a ser la misma para la que fueron contratados, sin embargo, debido a los cambios administrativos se les atribuyeron materias de las otras áreas, pues en lugar de contratar más docentes, aunque fuera por menos horas no fue considerado, dejando en manos de ellos la carga que ya no se podía atender. Y la segunda pregunta: ¿Cuál es impacto de la formación profesional del docente en el desarrollo de la asignatura de Desarrollo Comunitario? Este puede ser visto y entendido a partir de la respuesta a la pregunta anterior, pues ante la nueva carga de materias y una ausencia de acompañamiento aun conociendo la situación, han hecho uso de lo que esté a su alcance y llevado a cabo la materia como les ha sido posible, de ello que los proyectos tengan más relación con su formación que con los objetivos de la materia.

Se puede concluir, que, si bien el fin del TBC es atender a los jóvenes de comunidades rurales en edad de cursar el nivel y abatir los problemas que la RIEMS detectó; no han sido los únicos beneficiados, ya que de los TBC han servido a los diferentes actores, por ejemplo,

para quienes fueron contratados para ser docentes, en específico en el municipio de Manuel Doblado, los TBC trajeron consigo la oportunidad de empleo para los profesionistas que no habían logrado emplearse en algo relacionado con sus estudios, el TBC aunque no de su área les dio la posibilidad de ser parte de la institución; lo anterior se debe a aspectos que ellas mismas destacan, como los embarazos y el cuidado de los hijos y la carencia de empleos en el municipio, factores que limitaban la búsqueda de empleo fuera del municipio o en su campo laboral.

Es visible que los docentes no cuentan con el perfil profesional adecuado, por lo tanto carecen de herramientas para la docencia, tal como ellos lo expresan, o por lo menos no se formaron para tal actividad, por lo cual la razón de estar en los TBC se debe a otros intereses, por ejemplo, la cuestión económica, o como Freire (2010) lo expone viendo en la docencia una marquesina que permite quedarse mientras pasa la lluvia (encuentra otro trabajo que le guste); considerar al TBC como una institución donde el trabajo que se realiza es simple, tanto que hasta se puede descansar, además de que las horas laborales son pocas comparándolo con otras instituciones.

Para educar a los otros se requiere de ser consciente de a que se está comprometiendo, contribuir con la formación de los jóvenes como lo debería de considerarse. Por lo anterior, lo que estos ofrecen está relacionado con las herramientas que tienen. El docente ha de concebir su labor como:

la tarea, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial por querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica (Freire, 2010, p. 26)

Debido a su falta de formación e interés en la docencia para la EMS, consideran que necesitan trabajar mucho para mejorar su labor, aunque cuentan con el apoyo de UVEG y de las capacitaciones estas no les han sido suficientes, ya que no han respondido a sus contextos, o bien no enfatizan los elementos que les son necesarios. Además, consideran que para la asignatura de Desarrollo Comunitario se ha abandonado el acompañamiento, pues al inicio contaban con una persona que les asesoraba de manera más personal, esto en el momento en

el que se hizo el cambio de área de la materia, lo cual ha traído consigo problemas para que los docentes la impartieran. Y si bien les da trabajo abordar una clase donde tienen conocimientos teóricos del tema, al darles una materia sin relación se encuentran perdidos y es ahí donde la materia toma otro rumbo.

Por otra parte, su experiencia en el TBC, al haber ingresado cuando se creó, les parece que estos han tenido un crecimiento notable en número de instituciones y matrícula, su aporte ha sido extenso, lo cual coincide con los indicadores que ofrecen en las páginas oficiales; los problemas que se destacaban en el 2008 y por los que se creó la RIEMS no eran únicamente la cobertura, también se habló de calidad, abatir rezago, abandono y la reprobación, entre otros elementos que complementan estos aspectos. En esta misma reforma también se hicieron cambios el modo de contratación para los docentes, el cual se volvió más flexible y permitió el acceso, de ahí que ahora haya algunas problemáticas en torno a la docencia.

La visión de los jóvenes y contrastándolo con la perspectiva teórica abordada en este trabajo, encuentran a sus docentes casi perfectos y como quienes cuentan con todo el saber necesario, que saben compartirlo de la mejor manera, ya que expresan sentirse satisfechos con el trabajo que realizan y que no sería necesario cambiarles nada; pero, los docentes se dan cuenta de que no es así; pero como los jóvenes no tuvieron la oportunidad de acceder a una institución con mejor nivel educativo, encuentran el servicio favorable. Lo cual deja mucho trabajo por hacer, sería importante indagar en los beneficios que la EMS les ha brindado, al poner a su alcance el servicio educativo.

Respecto al impacto que genera la formación de las docentes en el transcurso de la asignatura de Desarrollo Comunitario, debido a su formación, tienden a buscar herramientas que les puedan servir para atenderla, esto a partir de sus conocimientos profesionales, por lo que en ocasiones los resultados difieren de los objetivos; las únicas alternativas que han encontrado respecto a la creación e implementación de proyectos ha sido la venta de productos en algunos casos, además de que los productos guardan relación, como lo es el caso de la gastronomía y la venta de alimentos.

El TBC propuso que la asignatura sirviese para que los estudiantes, colaboraran y mejoraran la calidad de vida de los habitantes de la comunidad, realizando actividades en pro de ésta,

además de que fuera la oportunidad para conseguir empleo o bien continuar con los estudios de ES; se pudo dar cuenta de que no ha sido así, pues existe una brecha amplia entre lo establecido y lo realizado, desde los documentos oficiales se decretó el fin de cursar esta materia, un proyecto de triple impacto, con beneficios no solo económicos, sino con fin ecológico y social.

Otro de los elementos destacables es que la intención de la materia no lo han hecho por pasarla, es obligatoria y no hay opción, además estos tienen origen en los intereses del docente, pues expresaban ponerles tal o cual proyecto; y no con la comunidad, por lo tanto, el TBC tiene mucho trabajo que realizar para poder lograrlo, comenzando por brindar el acompañamiento necesario a los docentes, para que estos tengan las herramientas necesarias, de tal manera que realmente se obtenga el beneficio esperado.

Hay un amplio trabajo por atender desde los puntos que se encontraron en esta investigación, me parece que el amor por la docencia tendría que ser una de las partes esenciales del ser docente, a partir de ello, la falta de formación sería más fácil de atender, ya que sí se buscaría mejorar la práctica, tal vez y se pudiera llegar a la autoformación. Por otra parte, la responsabilidad de UVEG ante la toma de sus decisiones, dejando una materia a un profesionalista al que le es ajeno el tema; es pertinente el acompañamiento a cada uno, buscando que realmente se cumpla el objetivo de la materia.

Este trabajo de tesis deja algunos elementos para abordar en futuras investigaciones, entre las que destacan: la tendencia por estudiar ciertas carreras profesionales y las oportunidades de empleo que ofrece el municipio, acceso de jóvenes que egresan del TBC a la educación superior y el futuro que han tenido los proyectos de desarrollo comunitario de los jóvenes que han egresado del TBC.

Referencias

- Alcántara, A. y Zorrilla, J. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127, pp. 38-57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211845003>
- Andrade, M. y Muñoz- Dagua, C. (2003). ¿Perfil o rostro para el docente? *Tabula Rasa*, núm. 1, pp. 213-218.
- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom.
- Bolívar Botía, A. (2004). Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum. *Red académica* No. 47.
- (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp. 711-734. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>
- Bustamante Díez, Y. (2014). La educación media superior en México. *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480002>
- Caballero, J. (2015). El docente abandonado. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Cervantes Ochoa, A., Ruiz Peralta, L., Hernández Cabello, M. y Méndez Urbina, M. (2014). Análisis de las expectativas ocupacionales en jóvenes de bachillerato. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3º época. Vol. XI, núm. 26, pp. 66- 76
- Coiffier, F. y Padilla, L. (2013). La profesionalización de la planta docente en el bachillerato: una mirada desde la formación del docente. Universidad Autónoma de Aguascalientes. XII Congreso nacional de investigación educativa.

de la Cruz Orozco, I. (2016). Beneficios esperados de la educación media superior en comunidades rurales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, pp. 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455007>

Diario Oficial de la Federación (2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

—— (2008a). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

—— (2008b). ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

—— (2008c). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. http://www.reformaiems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

—— (2008d). ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

—— (2008e). ACUERDO número 479 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Becas de Educación Media Superior. México. http://www.reformaiems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

—— (2009). ACUERDO número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. México. http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

- (2009a). ACUERDO número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales
- (2012). DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.Diario Oficial de la Federación.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- (2013). Programa Sectorial de Educación. https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- (2019). Ley General de Educación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- (2019a). Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf
- (2019b). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. <https://www.gob.mx/sep/articulos/decreto-por-el-que-se-expide-la-ley-general-del-sistema-para-la-carrera-de-las-maestras-y-los-maestros?state=published>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, ed. McGraw- Hill Interamericana
- Escalante Ferrer, A.E. y Fonseca Bautista, C.D. (2011). La RIEMS en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. Congreso Internacional de Educación.

- Estrada Ruiz, M.J. (2012). La educación media superior vista por sus actores. Exploración a tres problemáticas: la reforma, la obligatoriedad y la deserción como límites de los cambios en el subsistema. Congreso internacional de educación. Evaluación.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2da edición). Siglo XXI.
- Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Güereca Torres, R. (coordinadora) (2016). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- González Apodaca, E.E. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *RMIE*, VOL. 19, NÚM. 63, PP. 1141-1173.
- González Bello, E.O. (2015). Evaluación y certificación de competencias docentes en la educación media superior de México. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua.
- Guzmán Marín, F., Díaz Orozco, G. y Soto Moreno, G.B. (2017). El desarrollo de la planta propuesto por la RIEMS. *Construcción ciudadana de lo público*, Vol. XLVII, Pp. 37–164.
- Hernández Dorantes, J. (2009). La concepción que el docente de telebachillerato tiene acerca del enfoque centrado en el aprendizaje, X congreso nacional de investigación educativa, área 14: práctica educativa en espacios escolares.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación Quinta edición. The McGraw-Hill.*
- Hirsch Adler, A. (2005). *Educación y valores*. Tomo 1. Compilación, Gernika
- Ibarra Uribe, L.M. (2011). Los profesores de educación media superior en el marco de la reforma educativa integral. El caso de un bachillerato tecnológico en el estado de Morelos. Congreso internacional de educación, curriculum.
- Ibarra Uribe, L.M., Escalante- Ferrer, A.E, Fonseca- Bautista, C.D. (2012). El perfil del docente de la RIEMS confrontado con la visión de estudiantes de bachillerato. Congreso internacional de educación. Evaluación.
- Imbernón Muñoz, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga?, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 2, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, pp. 1-9 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15525013001>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Panorama Educativo de México 2013* Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior.
- (2015). *Panorama Educativo de México 2014*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.
- (2016). *Panorama Educativo de México 2015*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.
- (2017). *Panorama Educativo de México 2016*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.
- (2018). *Panorama Educativo de México 2017*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.

- Jiménez Lozano, M.L. (2015). Hacer carrera en otra parte. De cuando la formación y el trabajo docente se han desestimado. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Lozano Medina, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, pp. 108-124 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242744008>
- (2015a). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, pp. 108-124 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242744008>
- (2012). Límites de la reforma en educación media superior. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, pp. 164-169. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959016>
- Macías, A. y Valdés, M. (2013). Reconstrucción del rol docente de la EMS, de enseñante tradicional a enseñante mediador. Universidad Autónoma de Aguascalientes. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Martínez Chairez, G.I. y Guevara-Araiza, A. (2015). la evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, pp. 113-124, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596007>
- Mapas para colorear.com (S/F). Mapas del estado de Guanajuato. <https://www.mapasparacolorear.com/mexico/mapa-estado-guanajuato.php>
- Medrano Camacho, V. (2012). El perfil laboral de los docentes de educación media superior. Congreso internacional de educación. Evaluación.
- Monje Álvarez, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

- Moreno Zaragoza, A (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, Universidad Autónoma Indígena de México, México, pp. 511-518, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596037>
- Nava, B., Valdez, G. y Marentes, L. (2013). Prácticas de evaluación del aprendizaje de los docentes de educación media superior en el marco de la RIEMS. Universidad Autónoma Benito Juárez del Estado de Oaxaca, Universidad Iberoamericana. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Navia Antezana, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. Cultura, experiencia e interacción formativa. Pomares.
- Núñez Barbosa, M. (2015). Análisis del servicio profesional docente como un ejemplo de diseño de un servicio civil dentro del sector educativo mexicano. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Parga Romero, L. y Ramírez Castillo, R. (2015). El servicio profesional docente: del dicho al hecho. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Trad. Nordenflycht, M. *Revista de Tecnología Educativa XIV*, n° 3, pp. 503-523.
- (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ggrao.
- Ponce Cortés, B.J. (2011). La mirada de los estudiantes sobre el desempeño de sus profesores. *Enfermería Universitaria*, vol. 8, núm. 2, pp. 33-38, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358741839006>
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Pomares.
- Ramírez Dorantes, M.C. y Pacheco Vázquez, H.G. (2015). Docencia estratégica para la promoción de competencias para el aprendizaje autónomo en estudiantes de

Bachillerato. Universidad autónoma de Yucatán. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Reyes Juárez, A. (2015). Primero la Vocación Y... Rasgos del perfil docente desde la perspectiva de los maestros de educación obligatoria. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua.

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de La Plata: de la Universidad de La Plata.

Secretaría de Desarrollo Social (2013), Catálogo de Localidades. <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=claveycampo=locyent=11ymun=008>

Subsecretaria de Educación Media Superior (2014). Desarrollo Comunitario, serie de programas de estudio. Dirección General de Bachillerato. https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/programa_final_dc_2017.pdf

Secretaría de Educación Media Superior (2017). (CETI) Centro de Enseñanza Técnica Industrial. <http://www.sems.gob.mx/es/sems/ceti>

----- (2017a). (COLBACH) Colegio de Bachilleres. <http://www.sems.gob.mx/es/sems/colbach>

----- (2017b). (CONALEP) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. <http://www.sems.gob.mx/es/sems/conalep>

----- (2017c). (CONOCER) Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral. <http://www.sems.gob.mx/es/sems/conocer>

----- (2017d). (DGB) Dirección General del Bachillerato. <http://www.sems.gob.mx/es/sems/dgb>

- (2017e). (DGETA) Dirección de Educación Tecnológica Agropecuaria. <http://www.sems.gob.mx/es/sems/dgeta>
- (2017f). (DGCFT) Dirección de Centros de Formación para el Trabajo. <http://www.sems.gob.mx/es/sems/dgcft>
- (2017g). (DGE CyTM) Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar. <http://www.sems.gob.mx/es/sems/dgcytm>
- (2017h). (DGETI) Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. México. Recuperado de: <http://www.sems.gob.mx/es/sems/dgeti>
- (2017i). Desarrollo Comunitario. Serie de programas de estudio. https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/programa_final_dc_2017.pdf
- (2018). Estructura. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/estructura_sems
- (2019). Telebachilleratos Comunitarios. <http://www.sems.gob.mx/telebachilleratos>
- Secretaría de Educación Pública (2007), Programa Sectorial de Educación.
- (2015). Reforma educativa. Marco Normativo, http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf
- (2015a). Documento Base. Dirección de Coordinación Académica. dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/DOCUMENTO_BASE_TBC_2015.pdf
- Segovia Pérez J. (1997). Investigación educativa y formación del profesorado, escuela española.

- Solano, M. (2013). Debilidades y fortalezas en la formación docente para la EMS: la experiencia de la maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS) de la UNAM. UNAM. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Suárez, H. (2008). *El sentido y el método: Sociología de la cultura y análisis de contenido*. Colegio de Michoacán.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vidal Martínez, F., García, J.N. y Pacheco, D.I. (2010). La motivación en los profesores, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 3, núm. 1, pp. 937-942 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326098>
- Villalpando Aguilar, M.E. (2015) Esquemas de valoración en los procesos de formación docente. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua.
- Weatherforecast.com (2020). Pronóstico del Tiempo para Ciudad Manuel Doblado. <https://es.weather-forecast.com/locations/Ciudad-Manuel-Doblado/forecasts/latest>
- Weiss, E., Antonio, L., Bernal, E., Guzmán, C. y Pedroza, P. (2017). El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLVII, núm. 3-4, pp. 7-26, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27054113002>
- Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Pomares.

Anexos

Anexo 1: Carta de Consentimiento

a) Título

Perfil docente y su impacto en la asignatura de Desarrollo Comunitario en Telebachilleratos Comunitarios

b) Antecedentes y justificación de la investigación

En el caso del TBC surge como una respuesta a la necesidad de establecer políticas de equidad para las comunidades rurales que no cuentan con opciones de EMS. Particularmente asentadas en contextos con población de menor tamaño, es decir, que tienen menos de 2500 habitantes, y que no cuentan, en 5 km a la redonda, con alguna opción de EMS. Estas instituciones se han ubicado estereotipos acerca de que se ofrece una educación de menor calidad, con todo y la celeridad con la que se han venido incrementando en los últimos años.

Sobre las dificultades en la instalación de los TBC se han ubicado problemáticas de inicio para que las poblaciones de las localidades los acepten, en particular por la incertidumbre de los padres sobre si tienen reconocimiento oficial. Dicha labor inicial de difusión y conocimiento parecen haberla hecho los profesores, casa por casa, convenciendo a los padres y a los jóvenes (Weiss, 2017).

Uno de los aciertos que Weiss (2017a) reconoce es el de que el TBC tenga un rango establecido de estudiantes por grupo, es decir entre 12 y 30, ya que se ha conseguido que exista un trabajo más cercano y personalizado con los estudiantes, que dicen sentirse escuchados y atendidos.

Para el mismo Weiss (2017) las características de los docentes del TBC lo llevan a denominarlo como “un subsistema joven con docentes jóvenes”, así lo que encuentra es que en las entidades que conforman su estudio, los profesores son jóvenes profesionistas que tienen poco tiempo de haber egresado de distintas licenciaturas e ingenierías variadas.

Otros de los datos que destaca el trabajo de Weiss (2017) es que en los casos revisados son muy pocos los estudiantes que realizan otras actividades como un trabajo remunerado, además de estudiar.

c) Objetivos

a. General

Analizar el impacto del perfil docente en la asignatura de Desarrollo Comunitario en telebachilleratos comunitarios del municipio de Manuel Doblado, Gto.

d) Preguntas de investigación

¿Cuál es el perfil de los docentes que imparten la materia de Desarrollo Comunitario?

¿Cuál es el impacto del perfil del docente en la asignatura de Desarrollo Comunitario?

e) Participación

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación de este en cualquier momento. Su decisión de participar o de no participar no afectará de ninguna manera en su formación.

f) Confidencialidad

Toda la información que Usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial, será utilizada únicamente por el equipo de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Usted quedará identificado(a) con un número y no con su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a).

g) Comité Institucional de Bioética

El participante tiene derecho al acceso al Comité Institucional de Bioética en la Investigación en caso de cualquier duda en materia de bioética sobre este proyecto con:

Dr. Luis Fernando Anaya Velázquez

Presidente del Comité Institucional de Bioética en la Investigación de la Universidad de Guanajuato etica@ugto.mx

Se me ha proporcionado toda la información necesaria sobre el proyecto de investigación y la razón de mi participación. Asimismo, han sido resueltas todas mis dudas y me han explicado los posibles riesgos y beneficios de mi participación. Igualmente, se me ha informado que el investigador responsable del proyecto asume el cuidado y preservación de mi salud y bienestar, en caso de efectos inesperados o reacciones secundarias derivados de la intervención durante el desarrollo del proyecto de investigación. El investigador responsable me ha dado la seguridad de que no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que se deriven de este estudio, y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial.

Por lo anterior, doy mi consentimiento para participar en el proyecto antes descrito.

h) Firmas

Participante

Responsable del Proyecto

Zuleica Vázquez Saldaña

Testigo 1

(Nombre)

Teléfono: _____

Testigo 1

(Nombre)

Teléfono: _____

Fecha: ____ de _____ de _____.

Anexo 2: Guión de entrevista docente, pilotaje

Entrevista semi- estructurada para docentes

La entrevista se llevará a cabo en el municipio de Manuel Doblado, Gto., en cuatro Telebachilleratos Comunitarios, en la que participarán cuatro docentes buscando que sean dos mujeres dos hombres, que se encarguen del área de comunicación e impartan la asignatura de desarrollo comunitario

Datos de la entrevista			
Fecha		Clave de entrevista	
Lugar		Tipo de entrevista	
Comunidad		Sexo	

Dimensiones	Preguntas
Sociodemográfico	Edad Lugar de origen Lugar de residencia
Formación académica y trayectoria laboral	¿Cuáles han sido sus estudios? ¿En qué instituciones estudió? ¿Cuál es su historial laboral? ¿Cuál de sus trabajos le ha gustado más? ¿Cuenta con otro trabajo? ¿Qué hace?
Docencia y TBC	¿Por qué decidió ser docente? ¿Por qué decidió colaborar como docente en el TBC? ¿Cómo ingresó al TBC, qué proceso siguió? ¿Qué funciones desempeña dentro del TBC? ¿Cómo distribuyen las materias? ¿Cuánto tiempo lleva como docente?

	<p>¿Antes del TBC ya tenía experiencia docente? ¿Dónde?</p> <p>¿Qué le gusta de ser docente?</p> <p>De las materias que imparte ¿Cuál le gusta más? ¿Por qué?</p> <p>¿Ha recibido capacitaciones de UVEG?</p> <p>¿Cuáles le sirven para la materia de desarrollo comunitario?</p>
<p>Planeación y desarrollo de la materia de desarrollo comunitario</p>	<p>¿En qué consiste esta materia cuál es su sentido?</p> <p>¿Cómo prepara sus clases?</p> <p>¿Cuánto tiempo dedica a la planeación?</p> <p>¿Qué estrategias sigue?</p> <p>¿Cuenta con algún manual o guía, de ser así lo sigue o qué actividades implementa de este?</p> <p>¿Cómo percibe a sus estudiantes en la materia?</p> <p>¿Qué seguimiento hay a los proyectos?</p> <p>¿Qué proyectos han desarrollado los estudiantes?</p> <p>¿Cuáles proyectos han sido más relevantes para la comunidad?</p> <p>¿Qué vínculos tiene con otras instancias?</p>

Anexo 3: Guión de entrevista estudiantes, pilotaje.

Entrevista para estudiantes

La entrevista se llevará a cabo en el municipio de Manuel Doblado, Gto., en cuatro Telebachilleratos Comunitarios, en la que participarán ocho estudiantes buscando que sean cuatro mujeres y cuatro hombres y se encuentren cursando los semestres 4° y 6°

Datos de la entrevista			
Fecha		Clave de entrevista	
Lugar		Tipo de entrevista	
Municipio		Sexo	

Dimensiones	Preguntas
Sociodemográfico	Edad Lugar de origen Lugar de residencia
Contexto familiar	¿Cuántas personas integran tu familia? ¿Cuál es su escolaridad? ¿Alguien estudió en TBC? ¿A qué se dedica tu familia? ¿Qué opina tu familia de que estudies en el TBC?
Interés de estudiar en TBC	¿Por qué decidiste estudiar en TBC? ¿Qué te gusta de estudiar en el TBC? ¿Qué materias te gustan más? ¿Por qué? ¿Qué le cambiarías a la institución?
Materia de Desarrollo Comunitario	¿Cuántos cursos de desarrollo comunitario llevas este semestre? ¿Qué temas han revisado? ¿En qué consiste la materia?

	<p>¿Qué proyecto has desarrollado en la materia? ¿Cuál es el avance? ¿Qué objetivo tiene?</p> <p>¿Para qué te sirve la materia de desarrollo comunitario?</p> <p>¿Qué has aprendido?</p> <p>¿Cuál es la opinión de tus compañeros de clase?</p> <p>¿Qué piensan tus padres de la materia?</p>
Trabajo del docente	<p>¿Cómo desarrolla el docente la clase?</p> <p>¿Qué opinas del trabajo del docente en la clase de Desarrollo Comunitario?</p> <p>¿Qué le cambiarías a la manera de trabajo del docente?</p>
Intereses a futuro	<p>¿Cuáles son tus planes al egresar del TBC?</p> <p>¿Te gustaría estudiar alguna carrera?</p> <p>¿Has revisado algunas Universidades?</p> <p>¿Dónde piensas trabajar?</p>

Anexo 4: Guión de entrevista docente

Entrevista semi- estructurada para docentes

La entrevista se llevará a cabo en el municipio de Manuel Doblado, Gto., en cuatro Telebachilleratos Comunitarios, en la que participarán cuatro docentes buscando que sean dos mujeres dos hombres, que se encarguen del área de comunicación e impartan la

Datos de la entrevista			
Fecha		Clave de entrevista	
Lugar		Sexo	
Comunidad			

asignatura de desarrollo comunitario

Dimensiones	Preguntas
Sociodemográfico	Edad Lugar de origen Lugar de residencia
Formación académica y trayectoria laboral	¿Cuáles han sido sus estudios? ¿En qué instituciones estudió? ¿Cuál es su historial laboral? ¿Cuál de sus trabajos le ha gustado más? ¿Qué actividades realiza al salir de trabajar del TBC?
Docencia y TBC	¿Por qué decidió ser docente? ¿Por qué decidió colaborar como docente en el TBC? ¿Cómo ingresó al TBC, qué proceso siguió? ¿Qué funciones desempeña dentro del TBC? ¿Qué área atiende? ¿cuáles materias imparte? ¿Cuánto tiempo lleva como docente? ¿Cuánto tiempo lleva como docente en el TBC? ¿Antes del TBC ya tenía experiencia docente? ¿Dónde?

	<p>¿Qué le gusta de ser docente? De las materias que imparte ¿Cuál le gusta más? ¿por qué? ¿Qué pretende UVEG con la materia? De las capacitaciones que ha recibido por UVEG ¿Cuáles le sirven para la materia de Desarrollo Comunitario?</p>
<p>Planeación y desarrollo de la materia de desarrollo comunitario</p>	<p>¿En qué consiste esta materia cuál es su sentido? ¿Cómo prepara sus clases? ¿Cuánto tiempo dedica a la planeación? ¿Qué estrategias sigue? ¿Cuenta con algún manual o guía, de ser así lo sigue o qué actividades implementa de este? ¿Cómo percibe a sus estudiantes en la materia? ¿Qué proyectos han desarrollado los estudiantes? ¿Qué seguimiento hay a los proyectos? ¿Cuáles proyectos han sido más relevantes para la comunidad? ¿Qué vínculos tiene con otras instancias?</p>

Anexo 5: Guión de entrevista estudiantes

Entrevista para estudiantes

La entrevista se llevará a cabo en el municipio de Manuel Doblado, Gto., en cuatro Telebachilleratos Comunitarios, en la que participarán ocho estudiantes buscando que sean cuatro mujeres y cuatro hombres y se encuentren cursando los semestres 4° y 6°

Datos de la entrevista			
Fecha		Clave de entrevista	
Lugar		Semestre	
Municipio		Sexo	

Dimensiones	Preguntas
Sociodemográfico	Edad Lugar de origen Lugar de residencia
Contexto familiar	¿Cuántas personas integran tu familia? ¿Cuál es su escolaridad? ¿Alguien estudió en TBC? ¿A qué se dedica tu familia? ¿Qué opina tu familia de que estudies en el TBC?
Interés de estudiar en TBC	¿Cómo te enteraste del TBC? ¿Por qué decidiste estudiar en TBC? ¿Qué te gusta de estudiar en el TBC? ¿Qué materias te gustan más? ¿Por qué? ¿Qué le cambiarías a la institución?
Materia de Desarrollo Comunitario	¿Cuántas veces has llevado la materia de desarrollo comunitario? ¿Qué temas han revisado? ¿En qué consiste la materia? ¿Qué proyecto has desarrollado en la materia? ¿Cuál es el avance? ¿Qué objetivo tiene? ¿Para qué te sirve la materia de desarrollo comunitario? ¿Qué has aprendido?

	<p>¿Cuál es la opinión de tus compañeros de clase?</p> <p>¿Qué piensan tus padres de la materia?</p>
Trabajo del docente	<p>¿Cómo desarrolla el docente la clase?</p> <p>¿Qué opinas del trabajo del docente en la clase de Desarrollo Comunitario?</p> <p>¿Qué le cambiarías a la manera de trabajo del docente?</p>
Intereses a futuro	<p>¿Cuáles son tus planes al egresar del TBC?</p> <p>¿Te gustaría estudiar alguna carrera?</p> <p>¿Has revisado algunas Universidades?</p> <p>¿Dónde piensas trabajar?</p>