



Revista Metropolitana de Ciencias
Aplicadas

ISSN: 2661-6521

revista@umet.edu.ec

Universidad Metropolitana
Ecuador

Gómez Fernández, Cristian Adriel; Cáceres Mesa, Maritza Librada; Pineda Cortez,
Patricia

Algunas reflexiones sobre la formación del docente y el ejercicio de su práctica
Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, vol. 5, núm. 2, mayo-agosto, 2022, pp. 25-
36

Universidad Metropolitana
Guayaquil, Ecuador., Ecuador

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778114004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

03

ALGUNAS REFLEXIONES

**SOBRE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE Y EL EJERCICIO DE
SU PRÁCTICA**

ALGUNAS REFLEXIONES

SOBRE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE Y EL EJERCICIO DE SU PRÁCTICA

SOME REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING AND THE EXERCISE OF THEIR PRACTICE

Cristian Adriel Gómez Fernández¹

E-mail: go216163@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6332-9573>

Maritza Librada Cáceres Mesa¹

E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

Patricia Pineda Cortez¹

E-mail: ppineda@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-1406>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gómez Fernández, C. A., Cáceres Mesa, M. L., & Pineda Cortez, P. (2022). Algunas reflexiones sobre la formación del docente y el ejercicio de su práctica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 25-29.

RESUMEN

El presente artículo se deriva de una investigación enfocada en la práctica de los docentes de una Secundaria Técnica ubicada en la capital del estado de Hidalgo analizada desde la perspectiva de estudiantes egresados. En la introducción se mencionan aspectos del contexto en el que se realizó la investigación así como algunos datos estadísticos de la realidad educativa en México. El desarrollo se compone por cuatro apartados, el primero enfocado a la formación docente en el cual se realiza un estudio del concepto formación y los diferentes modelos formativos, el segundo apartado se encuentra centrado en la motivación para dedicarse a la docencia, en este se presentan diversas investigaciones que explica que es lo que lleva a las personas a dedicarse a docencia, el tercer apartado se vincula con la práctica docente y en él se realiza un análisis de los aspectos que dicha práctica comprende. En el último apartado titulado "Perspectiva de los Estudiantes" se hace énfasis en la importancia de recuperar la opinión de los alumnos como principales testigos de la práctica docente al ser los sujetos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave:

Formación docente, práctica docente, profesión docente, motivación para la docencia.

ABSTRACT

This article is derived from an investigation focused on the practice of teachers of a Technical High School located in the capital of the state of Hidalgo analyzed from the perspective of graduate students. The introduction mentions aspects of the context in which the research was carried out, as well as some statistical data on the educational reality in Mexico. The development is made up of four sections, the first focused on teacher training in which a study of the training concept and the different training models is carried out, the second section is focused on the motivation to dedicate oneself to teaching, in this are presented various investigations that explain what leads people to dedicate themselves to teaching, the third section is linked to teaching practice and in it an analysis of the aspects that this practice includes is carried out. In the last section entitled "Student Perspective" emphasis is placed on the importance of recovering the opinion of the students as the main witnesses of the teaching practice as they are the main subjects of the teaching-learning process.

Keywords:

Teacher training, teaching practice, teaching profession, motivation for teaching.

INTRODUCCIÓN

Los docentes son la clave para el éxito del ODS 4-agenda Educación 2030, no obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016), afirma que para garantizar una educación inclusiva y equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, se debe aumentar el número de docentes calificados, lo que significa aumentar el número de docentes que han recibido al menos el mínimo de formación pedagógica inicial o durante el empleo.

Nieva & Martínez (2016), señalan que es evidente que la formación docente no debe ser accidental y espontánea, tampoco se circunscribe a los que se inician como educadores (docentes con formación inicial), por lo que en esta se deben incluir también a los profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia. La formación, es fundamental para todos los actores educativos que participan de los procesos de desarrollo de la cultura, del tipo de ser humano y sociedad inclusiva que se quiere perpetuar.

Partiendo de la generalidad y de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública en el documento titulado: Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020, se señala que el sistema educativo nacional está compuesto por 2,074,171 docentes que atienden a 36,518,712 alumnos en 262,805 escuelas (México. Secretaría de Educación Pública, 2020).

De conformidad con los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo para el cuarto trimestre de 2019. En México, la población ocupada como docente en el nivel superior era de 232 mil personas que representa el 14% de todos los docentes que hay en el país (México. Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2020).

En cuanto a su formación académica, destaca que 29% tiene formación en ciencias sociales, administración y derecho; 20% en ciencias de la educación, 20% en ingeniería, manufactura y construcción; 11% en artes y humanidades, 8% en ciencias naturales, exactas y de computación; 6% en algún campo académico relacionado con la salud y 4% en agronomía y veterinaria (INEGI, 2020).

Considerando las cifras mencionadas en el párrafo precedente, el 80% de los docentes que laboran en el nivel superior, son profesionistas egresados de carreras pertenecientes a diversas áreas del conocimiento y no tienen una preparación profesional para ejercer la docencia.

De acuerdo a los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del cuarto trimestre de 2020, hay 1.2 millones de personas que se dedican a la docencia en el

nivel básico de las cuales el 82.1% están formadas como profesores o en una carrera relacionada con las Ciencias de la Educación (México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021). En este nivel educativo, el 17.9% restante de los docentes son profesionistas que se formaron en diversas áreas del conocimiento: Ciencias sociales, Administración y Derecho (7.7%), en las Artes y humanidades (3.3%), en la Ingeniería, manufactura y construcción (2.8%) y en las Ciencias naturales, exactas y de la computación (2.2%), Salud 0.9%, Agronomía y Veterinaria 0.5%, así como servicios 0.5 por ciento.

Resulta interesante destacar que en la educación básica, las personas con formación inicial para ejercer la docencia tienen una mayor presencia que los profesionistas formados en otras áreas del conocimiento, mientras que en la educación media superior y superior esta situación se revierte generando que los profesionistas formados en otras áreas del conocimiento contengan una mayor presencia en la docencia.

El estudio que motiva el presente artículo está delimitado dentro del sistema educativo formal en una Secundaria Técnica ubicada en la capital del estado de Hidalgo. De acuerdo a lo mencionado por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (2021) la Educación Secundaria Técnica tiene como propósito garantizar la prestación del servicio de educación, de conformidad con las disposiciones legales, normas pedagógicas, métodos educativos y materiales didácticos a fin de contribuir a la formación humanística, científica, artística y tecnológica del educando.

Actualmente, existen 68 secundarias técnicas en el estado de Hidalgo, 65 oficiales y 3 particulares, de los cuales, 13 oficiales son de doble turno. Las especialidades tecnológicas que se imparten en cada plantel atienden las necesidades de cada región y zona geográfica, para que, acorde a la formación tecnológica adquirida, el educando tenga la capacidad técnica para participar en alguna actividad laboral relacionada.

El turno vespertino de la Secundaria Técnica objeto del estudio, cuenta con una plantilla docente conformada por 50 integrantes de los cuales 30 de ellos son docentes con formación inicial mientras que los 20 restantes son profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia.

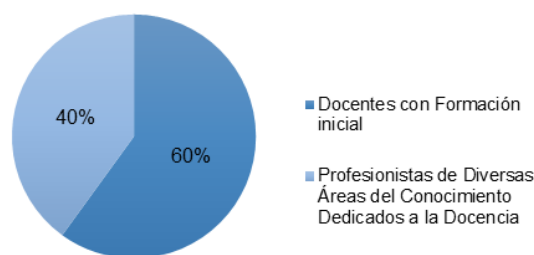


Figura 1. Porcentaje de docentes de acuerdo a su preparación.

En relación con el contexto y conforme a los números mencionados en el párrafo anterior, se vuelve evidente que la cantidad de egresados de diferentes áreas del conocimiento sin preparación para ejercer la docencia representa un 40% del total de la plantilla (Figura 1). Tomando en cuenta que en la educación básica el promedio nacional de profesionistas de diversas áreas del conocimiento sin preparación para ejercer la docencia representa el 17.9% de la totalidad; la Secundaria Técnica objeto de la presente investigación cuenta con más del doble de docentes sin formación inicial que el promedio nacional.

Debido a que la secundaria técnica tiene como objetivo dotar a los jóvenes de competencias técnicas básicas en diferentes especialidades u oficios, esta modalidad educativa (al igual en el nivel medio superior y superior) requiere de docentes que posean una mayor cantidad de conocimientos del área cultural que enseñan (en este caso las materias técnicas), que de conocimientos pedagógicos. Las materias técnicas que se imparten en la Secundaria Técnica objeto de estudio son: Carpintería, Máquinas y Herramientas, Confección del Vestido, Ofimática, Diseño de Circuitos Eléctricos, Diseño de Estructuras Metálicas, Informática, Administración Contable y Diseño Industrial. Todas estas, son impartidas por profesionistas de diversas áreas del conocimiento, lo anterior podría justificar la alta presencia de estos docentes en el contexto de estudio.

Las materias académicas que se imparten en dicha institución son: Español, Matemáticas, Inglés, Historia, Formación Cívica y Ética, Artes, Biología, Geografía, Física y Química. Es prudente mencionar que algunas materias, como Español y Educación Física, son impartidas únicamente por docentes con formación inicial que tienen una preparación pedagógica para impartir dichas materias, pero algunas materias como Historia y Química, son impartidas por docentes con formación inicial preparados pedagógicamente para otras materias, por lo que su formación no contempla el conocimiento disciplinar que imparten. En lo referente a los profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia, se desarrollan principalmente en la materia de Matemáticas, encontrándose en igual proporción que los docentes con formación inicial, pero también tienen presencia en Inglés, Historia, Artes, Física y Química (Figura 2).

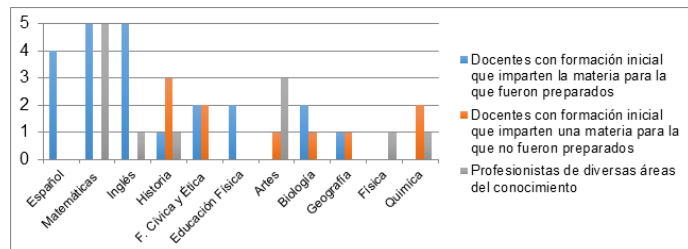


Figura 2. Caracterización de la formación inicial.

Analizar los resultados obtenidos por los alumnos durante el periodo escolar 2020 – 2021, es una forma de analizar si los docentes lograron los objetivos de aprendizaje establecidos por la autoridad; en la materia de Historia se puede analizar esta cuestión respecto de los docentes con formación inicial, los docentes con formación inicial no preparados para impartir la materia de Historia y los profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia:

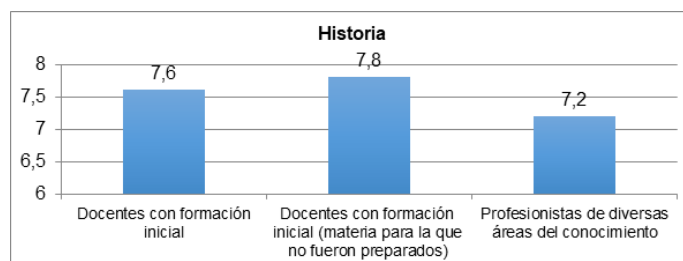


Figura 3. Calificaciones en la asignatura de Historia de acuerdo a la formación docente.

En la figura 3 se hace evidente que los docentes con formación inicial que imparten la materia de Historia y no fueron preparados para esta asignatura obtuvieron mejores resultados en la evaluación, superando las calificaciones asignadas a los estudiantes de los docentes con formación inicial en Historia y los profesionistas de diversas áreas del conocimiento.

En la materia de Matemáticas, durante el periodo 2020 – 2021, los resultados obtenidos por los estudiantes de acuerdo al tipo de docente que les impartió clase fueron los siguientes:

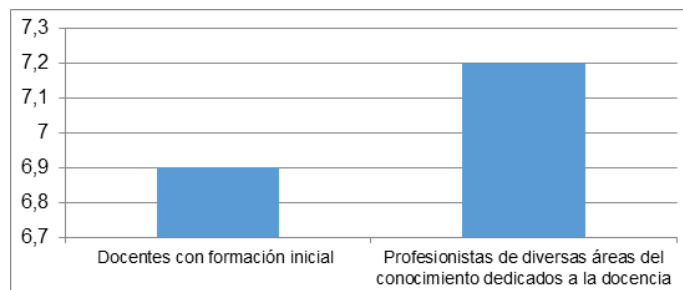


Figura 4. Calificaciones en la asignatura de Matemática de acuerdo a la formación docente.

Se pueda observar en la figura 4 que los resultados obtenidos por los alumnos de los profesionistas de diversas áreas del conocimiento son mejores que los de los docentes con formación inicial, dicha situación no resulta determinante y puede explicarse por diversas causas; desde los métodos de evaluación utilizados por cada uno de los grupos docentes hasta los problemas del contexto socio-económico de cada alumno, por lo que las calificaciones obtenidas por los estudiantes no son un parámetro objetivo por el que se pueda determinar la efectividad de la práctica docente.

Al terminar el ciclo escolar 2020 – 2021, se realizó una encuesta a 33 alumnos egresados de la Secundaria Técnica objeto de estudio, en la encuesta se les solicitó que escribieran el nombre del docente del que ellos consideraban habían aprendido más durante su trayectoria en la educación secundaria, posteriormente estos datos fueron analizados de acuerdo a la formación de cada uno de los nombres escritos por los alumnos y se obtuvo la figura 5.

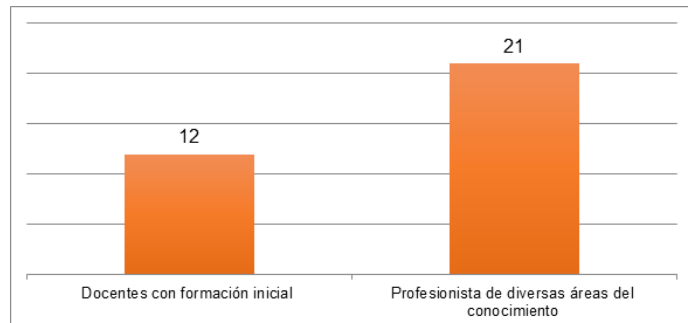


Figura 5. Docentes que influyeron de forma favorable en el aprendizaje de sus estudiantes.

Resulta importante señalar que dicha encuesta fue realizada a egresados de 4 grupos diferentes, por lo que tuvieron distintos docentes a lo largo de su trayectoria. De los 50 docentes que componen la totalidad de la plantilla, los 33 alumnos encuestados solo mencionaron 9 nombres diferentes, de estos 9 nombres: 6 son docentes con formación inicial y uno de ellos imparte una materia para la cual no fue preparado; los 3 nombres restantes son de profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia. De lo anterior, resulta interesante cuestionarnos ¿Qué es lo que hacen estos 9 docentes en su práctica para que los alumnos consideren que aprendieron más de ellos y no de otros docentes?

De conformidad con las normas jurídicas, estudios científicos y datos estadísticos mencionados en el presente trabajo, ha quedado asentado que la docencia no es una actividad limitada para un grupo de profesionistas específicos, ya que, a pesar de la existencia de carreras enfocadas a la profesionalización pedagógica y educativa, existe una gran cantidad de egresados de carreras pertenecientes a diversas áreas del conocimiento que ejercen la docencia en todos los niveles educativos.

Cada uno de estos grupos docentes tiene una formación diferente, su formación pedagógica puede ser inicial o continua pero lo que los distingue en el presente trabajo es su carrera de origen; desarrollan prácticas de enseñanza y de evaluación que tienen como consecuencia diferentes resultados y percepciones diversas por parte de los estudiantes. La opinión que los estudiantes tienen de la práctica que los docentes realizan, es un indicador fundamental para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Resulta interesante que una diversidad de alumnos, mencionó solamente nueve nombres diferentes de los 50 posibles, considerando que cada uno

de ellos tuvo en promedio 20 profesores diferentes durante su trayectoria escolar, debido a lo anterior, surgen algunas interrogantes interesantes: ¿Cómo es la práctica de estos docentes?, ¿Existen diferencias en su práctica?, ¿Por qué los estudiantes consideran que aprendieron más de ellos?, ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes de estos docentes?, todo ello ha permitido precisar como objetivo del estudio, analizar la práctica de docentes con formación inicial y de profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia, en función de su práctica.

Los resultados de dicha investigación permitirán, desde el ámbito científico, proponer aspectos que fortalezcan la formación docente, ya sea inicial o continua. Considerar la perspectiva de los estudiantes egresados, obedece a una postura incluyente y democrática en la investigación.

Conforme a los resultados de la investigación, se busca realizar una intervención que tenga como beneficiarios a los docentes de dicha institución. Esta intervención, tendría como objetivo mejorar la práctica docente por medio de la reflexión, la cual buscaría que los docentes, dentro de su práctica, implementen los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes egresados desde su perspectiva, consideran facilitan el aprendizaje. Dicha intervención se enfocara en la perspectiva de los estudiantes egresados, de quienes se recaban las prácticas de enseñanza que facilitaron su aprendizaje y que fueron implementadas en el mismo centro educativo por los docentes en ciclos pasados. La implementación de estas prácticas entre los actuales estudiantes, representa una posibilidad de éxito en el aprendizaje, ya que se trata de la misma institución y contexto, razón por la cual los estudiantes también son beneficiarios.

DESARROLLO

A lo largo de la historia, la labor docente ha adquirido límites difusos, que atraviesan los caminos de la vocación, el trabajo, el oficio y la profesión. Conforme a Cortés (2018), resulta importante resaltar que la docencia era considerada como una “semi-profesión” ya que carecía de un conocimiento específico, autonomía y era principalmente realizada por mujeres; al igual que otras, como la enfermería y el trabajo social.

En la actualidad, el docente es un actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura que le ha antecedido y propiciador del aprendizaje mediante el proceso. No existe un modelo único o ideal de maestro. Debemos tener presente que este concepto se transforma de acuerdo al papel que se requiere cumpla el profesor en el sistema educativo y la sociedad conforme a cada época histórica.

Una de las ideas culturales más arraigadas en la sociedad establece que el dominio de un saber capacita para su enseñanza. El anterior precepto es una verdad parcial, ya que todo aquel que pretende enseñar, debe

saber; pero en la actualidad, el desarrollo pedagógico ha demostrado que poseer el conocimiento es un requisito necesario pero insuficiente para poder enseñarlo. Lo anterior nos lleva a la pregunta: ¿Qué más se necesita para enseñar?

Los docentes son los principales responsables del proceso de enseñanza aprendizaje (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2020). Brown (2000), citado por Zamora (2017), define enseñanza como la acción de guiar y facilitar el aprendizaje, permitiendo así al estudiante aprender, estableciendo situaciones para que esto suceda. Por lo tanto, el docente debe poseer los conocimientos del área cultural que enseña, pero además necesita conocer los diversos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Históricamente, la manera por la cual se puede adquirir estos conocimientos es por medio de la formación.

Al hablar de formación, es necesario considerar distintas perspectivas: filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y culturales (Barraza & Dueñez, 2015). El concepto de formación contempla todas las dimensiones del desarrollo personal y social de los seres humanos y tiene la función fundamental de transformar a los sujetos (Sayago, 2002). La forma en que el docente entiende cómo aprenden los estudiantes, determina la filosofía de educación, el estilo, el enfoque, los métodos y las técnicas que utiliza en el aula (Zamora, 2017). Por lo tanto, la formación es una transformación, implica modificar las estructuras internas de los individuos para conducir su actuar de acuerdo a una determinada perspectiva.

La formación profesional debe preparar para el trabajo, para la vida en comunidad y para entender las relaciones sociales (Barraza & Dueñez, 2015). Hablar de formación docente, exige, por tanto, tener presente que nos estamos refiriendo a un término que ofrece distintos puntos de vista y ante lo cual existe un pluralismo conceptual.

Este pluralismo conceptual se hace evidente en la existencia de diversos modelos de formación docente, cada uno de ellos contempla aspectos diferentes respecto de los conocimientos teóricos y prácticos que los aspirantes a docentes deben adquirir en su formación. Estos modelos de formación, surgen conforme a tendencias sociales y culturales, las cuales definen a la educación y por lo tanto, determinan cómo debe ser el docente, el estudiante, el proceso de enseñanza aprendizaje y el conocimiento.

La formación, es un proceso complejo en el que el individuo está sujeto a una disciplina cultural (Barraza & Dueñez, 2015). En este sentido, la formación no es una actividad aislada que pueda considerarse un campo autónomo e independiente del contexto socio-histórico (Sayago, 2002). Por lo tanto, el vínculo entre la formación y el contexto es una relación mutua que prevalece por medio de supuestos teóricos dominantes, en momentos determinados. Trejo (2011) recuperado en el trabajo de

Zamora (2017), señala que la formación inicial de docentes, no sólo se basa en la didáctica, sino también considera aspectos históricos, filosóficos, epistemológicos y sociológicos dentro de su formación.

En un aspecto general, la formación inicial de docentes, es una función ejercida por instituciones específicas que cuentan con personal calificado y especializado, guiados por un currículum (Sayago, 2002). Por lo general, cada currículum se encuentra inmerso en un supuesto teórico dominante que organiza y establece como debe ser el docente.

Los retos y desafíos de esta profesión van cambiando a la par de los procesos sociales, pero los modos de formar a los futuros docentes, siguen en muchos casos, anclados a supuestos teóricos dominantes anacrónicos. La formación inicial de los docentes, es uno de los factores críticos cuando se analizan aspectos como la calidad de la educación, y el desempeño profesional (Barraza & Dueñez, 2015).

A nivel internacional existe una diversidad de posturas respecto de cómo debe ser la formación docente. En América Latina, el modelo de formación tradicional desarrollado durante casi dos siglos sigue pensando al interior de las Escuelas Normales, razón por la cual se mantienen al margen de las dinámicas académicas de las universidades. Esta situación ha conducido a la formación de colectivos docentes enfocados en la formación inicial de docentes desde diferentes modelos formativos.

Conforme a lo anterior, entre las diferentes posturas teóricas que fundamentan la formación inicial docente podemos destacar la de Marcelo (1994), citado por Sayago (2002), en la cual se establece las funciones básicas de la formación inicial docente, las cuales son:

- 1) Formar y entrenar a los futuros profesores conforme a la realidad social.
- 2) Controlar la certificación para ejercer la profesión docente.
- 3) Funcionar como un agente de cambio social.

Desde la perspectiva de Pérez Gómez (2000), citado por Sayago (2002), la formación inicial de docentes ha oscilado en dos extremos: el academicismo y la socialización. En el extremo del academicismo, se concibe a la formación como un proceso predominantemente cognitivo en el cual se deben aprender esquemas teóricos de interpretación y acción. En el otro extremo, la socialización se refiere al desarrollo práctico.

Desde una postura más integradora, Imbernón (2001), recuperado en Sayago (2002), señala que la formación inicial se articula por medio de 5 ejes:

- 1) Del problema a la situación problemática: Para cambiar la educación es necesario dar un rumbo a la

Formación Inicial y permanente del profesor y así mismo a los contextos en los cuales éstos interactúan.

2) De la individualidad al trabajo colaborativo: la enseñanza se ha convertido en un trabajo esencialmente colectivo, ya no es posible formar a las personas aislada-mente sin que esa formación olvide el contexto social.

3) Del objeto de formación al sujeto de formación: ya no existe el hecho que, una persona se forma en momentos, esto es, cuando está en formación y otro, cuando está en la práctica.

4) De la formación aislada a la formación comunitaria: es necesario compartir procesos educativos y formación, así como reflexionar qué es necesario cambiar y el cómo hacerlo.

5) De la actualización a la creación de espacios: es imprescindible que la formación ayude a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los sistemas prácticos y los esquemas teóricos que lo sustentan.

En el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), citado por Sayago (2002), menciona que la formación inicial se han basado en las concepciones de la función docente. Esta situación determina la forma y el contenido de los programas de formación. Lo anterior, ocasiona un desequilibrio entre el interés por preparar docentes que puedan poner en práctica los planes de estudio del sistema escolar en el que laboran y la preocupación por formar a profesores que puedan atender de manera satisfactoria las distintas necesidades de aprendizajes de los alumnos y sus intereses.

En razón a lo mencionado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), el docente se desarrolla entre los requerimientos ejecutivos de un plan de estudios determinado y las necesidades e intereses de los estudiantes, por lo anterior debe encontrar un equilibrio en el cual, de acuerdo a su formación, relacione sus conocimientos pedagógicos y del área cultural que debe enseñar, para llevarlos a la práctica en un contexto determinado, lo anterior debe ser realizado frente a los estudiantes, quienes reaccionaran a las acciones del docente. Es por esta razón que la actuación del docente se realiza en un contexto escolar, social y administrativo en constante transformación.

Considerando que la formación contempla todas las dimensiones del desarrollo personal y social de los seres humanos; ante los continuos cambios sociales, la formación inicial de los docentes está sometida a una constante reelaboración. Jerez (2007), citado en Zamora (2017), menciona que la formación del docente depende en gran medida de sus propias decisiones para cambiar y mejorar. El malestar docente, las depresiones y las angustias,

son señales de reelaboración y reorganización de la identidad.

La formación es un proceso interno y no un resultado. Esto significa que no puede entenderse como un objetivo, sino como un proceso inacabado que forma parte del ser. Tedesco (2002), recuperado en Terigi (2007), y citado en Barra & Dueñez (2015), afirma que: si el maestro llegara a reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería un tipo ideal contradictorio.

De acuerdo a los datos estadísticos mostrados en fojas anteriores, es común encontrar profesionistas egresados de diversas áreas del conocimiento que ejercen la docencia y docentes con formación inicial dedicados a la misma actividad. A pesar de la existencia de carreras específicas con enfoque pedagógico o en educación, la docencia no es una profesión limitativa. Por lo anterior, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes.

Cursar una carrera representa un proceso de formación, un cambio en la subjetividad personal, en sus dimensiones cognitivas, afectivas y emocionales, orientado por metas valoradas. El conjunto de representaciones profesionales adquiridas en el proceso de interacción durante su formación profesional, permiten diferenciarse o identificarse con otros grupos profesionales en cuanto a su ser y quehacer profesional. Toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son.

De conformidad a lo que mencionan Avalos & Sotomayor (2012), a los docentes, la sociedad les encarga la educación de los niños y jóvenes en contextos específicamente delimitados como lo son las escuelas y las aulas, tarea que se espera ellos desarrollen como una suerte de misión que los compromete. El concepto mayormente utilizado para estudiar los factores de elección que influyen en querer convertirse en docente es el de "motivación".

Esquivel & Rojas (2005), mencionan que Woolfolk (1996), define como motivación *"aquello que energiza y dirige la conducta"*, en el mismo año Good & Brophy (1996), definen a la motivación como *"un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo"*.

Es así como la motivación se refiere a la energía que guía el comportamiento de las personas en una determinada dirección. Debido a la complejidad de dicho término, se han generado una diversidad de teorías conductistas, humanistas y cognoscitivas que explican la motivación y se enfocan en factores biológicos, conductuales, cognitivos o sociales.

Kyriacou & Coulthard (2000), citados en Gamboa & Yáñez (2017), realizaron un marco conceptual para comprender las razones por las cuales las personas se dedican a la docencia, las cuales se dividen en tres categorías:

1. Motivos altruistas: asociadas a una visión de la docencia como un trabajo importante y valioso desde una perspectiva social, al deseo de ayudar a los niños a salir adelante y al deseo de contribuir a la construcción de una mejor sociedad.
2. Motivos intrínsecos: se refieren a los aspectos específicos de la profesión, tales como la actividad de educar a niños, y al interés de utilizar los conocimientos y experiencia en la disciplina de especialización.
3. Motivos extrínsecos: indican aspectos de la profesión que no son inherentes al trabajo mismo, tales como un periodo de vacaciones más prolongado, el nivel de remuneración y el prestigio.

De acuerdo a la clasificación anteriormente presentada, se realizará una división de las motivaciones en altruistas, intrínsecas y extrínsecas con relación al objetivo que se persigue al realizar la conducta de la docencia. De los documentos consultados para la presente investigación, se pueden identificar algunos factores generales que influyen en la motivación para el ejercicio de la docencia tanto de profesionistas de otras áreas del conocimiento dedicados a la docencia como de docentes con formación inicial.

En su trabajo doctoral, Gratacós (2014), realiza el análisis de 36 estudios respecto de los motivos que han influido a las personas para estudiar magisterio y observa claramente dos bloques diferenciados: por una parte, ocho de los trabajos analizados destacan que los motivos principales de elección son los de tratarse de una carrera corta y fácil, por falta de recursos económicos, fácil acceso al mercado laboral y estabilidad en el mismo. Por otra parte, los 28 estudios restantes destaca que el motivo principal es vocacional o bien el aprecio por los niños y el gusto por la enseñanza. De lo anteriormente mencionado, en relación con la clasificación de Kyriacou y Coulthard (2000), se podría clasificar que tratarse de una carrera corta y fácil, por falta de recursos económicos, fácil acceso al mercado laboral y estabilidad en el mismo se tratan de motivos extrínsecos. Por otra parte, el aspecto vocacional y el aprecio por los niños se referirían a motivos intrínsecos.

En lo que corresponde a los profesionistas egresados de diversas áreas del conocimiento que ejercen la docencia en el estudio realizado por Cuervo, (2013), concluye que indudablemente la principal razón por la cual se ingresa a la docencia es la estabilidad económica y laboral que el sector ofrece, dado a la poca empleabilidad que brinda el mercado laboral para los profesionales. El aspecto mencionado en el renglón anterior, en relación con la clasificación de Kyriacou & Coulthard (2000), podría ser clasificado como un factor de la motivación extrínseca.

En la tesis realizada por Barreto & Suárez (2011), se llega a la conclusión que la mayoría de los ingenieros dedicados a la docencia considera que la principal ventaja de dedicarse a este oficio es la posibilidad, así como la obligación de mantener sus conocimientos actualizados para ser cada día más capaces. En relación con la clasificación de Kyriacou & Coulthard (2000), en esta investigación clasificamos el objetivo de la actualización como un factor de la motivación intrínseco.

Al igual que existen motivaciones, se pueden mencionar algunas de las desventajas que los profesionistas de diversas áreas del conocimiento encuentran en el desarrollo de la docencia. Se estima que la mayor desventaja es la inestabilidad familiar y la poca remuneración. Para los ingenieros, la principal desventaja de dedicarse a la docencia está relacionada con los bajos ingresos salariales, la imposibilidad de poder ejercer su profesión, la monotonía y en algunos casos la explotación.

Es así, como la elección ocupacional es un entramado de percepciones personales indisolublemente ligadas a valoraciones sociales. Cabe resaltar que el mercado laboral puede incidir en que los individuos elijan cambiar de profesión para la obtención de un trabajo. O decidan estudiar una determinada carrera por el fácil acceso al mercado laboral.

Sin embargo, es posible que algunas áreas del conocimiento ofrezcan mayores oportunidades de empleo pero con salarios inferiores. En el estudio realizado por Vries & Navarro (2011), se demuestra que el área de educación es la que reporta una menor tasa de desempleo pero al mismo tiempo, es el área del conocimiento peor pagada en Latinoamérica.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española cuenta con más de 10 definiciones diferentes de la palabra "práctica". La mayoría de ellas hace referencia a un hacer, al ejercicio de un conocimiento o a la aplicación de una idea, doctrina o teoría. En el sentido más amplio, toda práctica se refiere a una acción, por lo que la práctica docente se refiere a las acciones que los docentes realizan.

El docente, como responsable del aprendizaje de los alumnos, es a su vez responsable de los procesos de enseñanza (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2020). Conforme a lo anterior, para lograr el aprendizaje de los alumnos, el docente tiene la responsabilidad de desarrollar acciones de enseñanza, estas acciones en conjunto forman su práctica. Carr (1996) afirma que la práctica consiste en una actividad intencionada localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados (Vergara 2016).

De conformidad con el párrafo anterior, la práctica docente es un conjunto de acciones intencionadas para alcanzar un fin (Vergara, 2016). El fin del docente consiste estimular, potenciar, conducir o facilitar el proceso de construcción de saberes (México. Secretaría de

Educación Pública, 2020). Giné Freixes (2007), recuperado en García (2014), establece que la función fundamental del docente es que los estudiantes aprendan. De esta manera, se debe entender que la práctica docente es la manera en la que el docente despliega sus propuestas de enseñanza para que los estudiantes aprendan.

Las propuestas de enseñanza, están determinadas por la teoría como prácticas de enseñanza, ya que son acciones intencionadas que pretenden la consecución de un fin: el aprendizaje. Al igual que la formación docente, las prácticas de enseñanza responden a tendencias sociales y culturales, las cuales definen a la educación y por lo tanto, determinan como deben ser las prácticas de enseñanza lo que delimita la práctica docente y el actuar del estudiante.

De acuerdo a Ailleo (2004), el estudio de las prácticas de enseñanza puede abordarse desde dos enfoques distintos, el primero de ellos es conocido como “de categorías prefijadas”, el otro, establece la existencia de “categorías emergentes”. Cada uno de estos enfoques, concibe la enseñanza y la práctica docente desde principios epistemológicos diferentes, los cuales, clasifican dentro de una teoría o paradigma las acciones desarrolladas por el docente.

El primer enfoque, conocido como de categorías prefijadas, parte del supuesto de que todo lo que sucede en el aula es previsible (Ailleo, 2004). Esta visión considera la idea de que en todas las clases se mantienen ciertas regularidades; estas regularidades permiten elaborar una guía previa que señala como debe ser la práctica docente en cualquier contexto, independientemente de sus particularidades específicas. Desde esta perspectiva, todo lo que es imprevisto, singular o específico, acontecido en una clase, queda totalmente desvalorizado; de esta manera, los aspectos subjetivos de los estudiantes, los docentes y el contexto no son considerados.

En el segundo enfoque, conocido como de categorías emergentes, se da prioridad al carácter ideográfico e irrepetible de una clase, se analiza con toda su complejidad y en un determinado contexto (Aillero, 2004). En este sentido, cada propuesta de enseñanza tendrá configuraciones diferentes, por lo que la práctica docente estará determinada por aspectos subjetivos de los docentes, los estudiantes y su contexto.

Por lo tanto, la práctica docente consiste en considerar la participación teleológica y cognoscitiva humana en la transformación de la realidad (Vergara, 2016). Lo anterior debe contemplar los aspectos subjetivos del docente, el estudiante y el contexto; los cuales se vinculan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de esta manera, las prácticas de enseñanza forman parte de la práctica docente. Las prácticas de enseñanza, son una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que

sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve (Ailleo, 2004).

De acuerdo a Vergara (2016), se debe entender que la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo. Por lo tanto, la práctica docente es el desarrollo del quehacer pedagógico realizado por el docente dentro del contexto escolar considerando las variables sociales del mismo.

Algunos docentes justifican su práctica en variables tales como su formación académica, experiencia y sentido común. Además, la actividad del alumno está condicionada por las características del programa de estudios, su contexto cultural y la práctica del docente (Barraza & Dueñez, 2015).

El docente como un individuo social y el contexto educativo como una variable son elementos que se deben considerar dentro de la práctica docente. Sacristan (1989), citado en Vergara (2016), señala que la práctica docente está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor de carácter ético-moral. Por lo tanto, la práctica docente se refiere a las acciones de origen multifactorial realizadas dentro del contexto escolar que hace evidentes elementos subjetivos del individuo y que, clasificados bajo una visión objetiva, se relacionan a una teoría o paradigma que explica su actuar en el aula.

Considerando que la práctica docente tiene origen en las acciones que surgen de la subjetividad personal de cada individuo docente y se relaciona con la subjetividad de los estudiantes dentro de un contexto determinado, Vergara (2016), refiere que estas acciones son únicas y particulares, en ellas se reflejan las implicaciones personales de cada uno de sus integrantes: idiosincrasia, subjetividad, biografía personal, formación, cultura de procedencia, entre otros aspectos. Tomando en cuenta que dicha práctica contempla elementos sociales, genera situaciones irrepetibles, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre con características distintivas imposibles de generalizar. Por eso resulta muy difícil comprender lo que ocurre en clase.

Citando a Fierro (1999), la práctica docente se desarrolla de acuerdo a una institución escolar (Vergara, 2016). Es así como la práctica docente resulta del binomio cultural existente entre el docente y estudiante, circunscrito a un plan educativo específico que determina lo que el docente debe enseñar y lo que el estudiante debe aprender. Así, la práctica docente implica acciones intencionales originadas en la subjetividad personal, las cuales tienen efectos en un mundo social (Vergara, 2016). Por ello, se puede considerar que la práctica docente implica intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas e ideas que no son fruto del razonamiento.

Conforme a lo anterior, la práctica docente tiene origen en elementos institucionales y personales desarrollados en un contexto social, por lo que cada docente es diferente en su práctica. Un aspecto importante a señalar es que la manera en la que los docentes se perciben, afecta su práctica. Lo anterior se va construyendo a través del tiempo, por lo que la práctica docente es heterogénea e histórica y se encuentra conformada por los significados que los docentes adquieren durante su vida escolar, personal y profesional.

Fierro, et al. (1999), citados en Pérez (2019), refieren que la práctica docente conlleva al análisis de factores que inciden en ella, y proponen dividir estos aspectos en dimensiones, las cuales implican aspectos personales, institucionales, interpersonales, sociales, didácticas y valorales:

- Personal. Una relación individual entre maestro e individuo, entendiendo al maestro como un sujeto histórico, donde la trayectoria personal y profesional inciden en su trabajo dentro del aula.
- Institucional. Referente a la gestión escolar que realiza el docente, en su práctica y dentro de la institución escolar.
- Interpersonal. Refleja la participación que tiene el docente dentro de la institución educativa y mediación de conflictos.
- Social. Gira en torno a la función social del docente, donde los alumnos reciben igualdad de oportunidades en torno a su aprendizaje, el docente analiza el entorno social, político, económico y cultural de su quehacer.
- Didáctica. Con relación a la enseñanza y el aprendizaje.
- Valoral. Relacionada con los valores personales que el docente posee para con la formación de sus alumnos.

La división presentada hace evidente que la práctica docente está articulada por una variedad de elementos. A pesar del avance del conocimiento, la teoría se limita a explicar lo que el docente realiza por medio de los diferentes paradigmas. Considerando que el objetivo principal de los docentes es el aprendizaje de los estudiantes (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2020), las dimensiones que se presentan en esta clasificación teórica estarán siempre en función del aprendizaje y por lo tanto, de la enseñanza.

Vergara (2016), menciona que la práctica docente es una estructura significativa que se manifiesta a través de la forma en que se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones entre el docente y el alumno, la forma en que se propician las interrelaciones, la forma de organizar la secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los contenidos escolares y la forma en que se provoca el clima motivacional en el aula. En un aspecto general, la práctica

docente es la manera en la que el individuo dedicado a la enseñanza realiza su quehacer.

En el presente apartado, se abordará la perspectiva de los estudiantes. La importancia del tema radica en que al interior de las escuelas se dan relaciones explícitas o implícitas entre docentes y alumnos, que en gran medida dan sentido al fenómeno educativo (Serrato, 2007). Lo anterior significa que, los estudiantes, como agentes involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, son cronistas principales de su propia experiencia (García, 2014). De esta manera relatan cómo han vivido y experimentado las diversas prácticas docentes. Contemplar esta perspectiva, permite que desde la experiencia de los alumnos se especifique cómo es la práctica docente de sus profesores; lo anterior tiene la finalidad de conocer para mejorar.

Conforme a lo anterior, la actividad del alumno está condicionada por la actuación del docente (Barraza & Dueñez, 2015). Por lo tanto, la práctica docente se encuentra completamente vinculado con el estudiante, quien de manera directa, es el principal receptor, testigo y afectado de la práctica docente. Serrato (2007), menciona que los estudiantes son sujetos activos que interpretan su entorno educativo, que buscan un sentido a su quehacer, que valoran y revaloran su escolarización, viven intensamente su trayectoria escolar y construyen día a día su identidad.

Resulta paradójico que, siendo la formación de los estudiantes la función principal de toda institución educativa, tengamos un conocimiento tan limitado acerca de ellos (Serratos, 2007). De acuerdo al actual modelo educativo, los alumnos son los protagonistas de su proceso formativo (México. Secretaría de Educación Pública, 2020). Por lo tanto, son los que mejor pueden explicar cómo ha sido su aprendizaje, este aprendizaje suele estar vinculado con las prácticas de enseñanza que los docentes aplican dentro de su práctica docente, por lo tanto, los estudiantes se encuentran inmersos en la práctica de sus docentes. Reconocer al estudiante como fuente de información, es considerar, lo que algunas investigaciones definen como: *“la voz del alumno”* (García, 2014).

Desde la década de 1960, existen estudios se ha señalado el significado de “la voz de los alumnos”, cada uno de ellos propone definiciones diferentes acorde a sus autores. García (2014), señala que para Susinos Rada (2012), la voz del alumno es la consultar al alumnado, para Braggs & Manchester (2012), es un término que designa una amplia gama de prácticas desarrolladas por el alumnado y que requieren una interpretación cuidadosa y situada si queremos comprender sus significados, para Susinos Rada & Ceballos López (2012), el concepto voz del alumnado se puede utilizar como una expresión abierta para hablar de cualquier iniciativa que favorece y anima la participación estudiantil.

Por lo tanto, “la voz del alumno” es un término polisémico que hace referencia a la consideración de la opinión del alumnado con respecto a diversos temas que atañen a su aprendizaje y que pueden conllevar la mejora (García, 2014).

Giné Freixes (2007), citada en García (2014), menciona que *“el saber de cada alumno es difícilmente aislable de concepciones personales más amplias, considerándose este un saber global, complejo y holístico donde las diferentes visiones toman significado según el conjunto, mientras que el conjunto se puede considerar como una configuración criterialmente articulada de cada una de las visiones parciales”*.

De acuerdo al párrafo anterior, García (2014), establece que la experiencia del estudiante supone el reconocimiento de la diversidad e individualidad. Así, la experiencia puede comprenderse como una vivencia individual o una realidad socialmente mediada y en ocasiones, compartida. Por lo tanto, la perspectiva del estudiante se convierte en una fuente inestimable para comprender los fenómenos que tienen que ver con él y lo involucran. Parte de esta postura considerar que la forma en que se perciben los jóvenes como estudiantes influye de manera importante en su perspectiva (Serrato, 2007). Pero aun considerando lo anterior, la opinión de los estudiantes respecto de lo que sucede en el aula nos permite ser conscientes de lo que en ella ocurre.

Esta óptica tiene su origen en que el estudiante siempre está presente en el ejercicio de la práctica docente, y de la misma manera, la finalidad básica de la docencia (educar, enseñar, formar, instruir) lleva implícita la presencia del alumno. Conforme a lo anterior, considerar la perspectiva de los estudiantes debería ser un elemento esencial al momento de evaluar el desempeño de los docentes, además, esta visión permite ampliar las posibilidades de mejora desde el aspecto práctico. De esta manera, la percepción y experiencias vividas por los estudiantes respecto a la práctica de sus docentes podrían señalar una ruta que permita mejorar la práctica docente y por ende sus aprendizajes.

CONCLUSIONES

La formación docente puede ser analizada desde diferentes modelos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y culturales. En el presente trabajo se entiende a la formación docente como un proceso interno de transformación en constante reelaboración, por medio del cual se buscan vincular conocimientos pedagógicos con conocimientos del área cultural que se debe enseñar; lo anterior considerando los planes de estudio del sistema escolar en el que los docentes laboran, las distintas necesidades de aprendizajes e intereses de los alumnos, el contexto socio-histórico y el papel que se espera cumplan dentro del sistema educativo.

La motivación es la energía que guía el comportamiento de las personas en una determinada dirección. Debido a la complejidad de dicho término, se han generado una diversidad de teorías conductistas, humanistas y cognoscitivas que explican la motivación y se enfocan en factores biológicos, conductuales, cognitivos o sociales. Por lo tanto la motivación docente debe entenderse como aquello que energiza, dirige, intensifica o modifica una conducta, enfocada a la obtención de un objetivo específico que en el presente estudio es la labor docente.

Se entiende por práctica docente a la manera en la que el docente despliega sus propuestas de enseñanza para que los estudiantes aprendan dentro del contexto escolar considerando las variables sociales del mismo, la forma en que se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones al interior del aula, la forma en que se organizan las actividades para desarrollar los contenidos.

La relación entre docentes y alumnos dan sentido al fenómeno educativo ya que la actividad del alumno está condicionada por la actuación del docente, lo anterior representa que es el estudiante quien mejor puede explicar cómo ha sido su aprendizaje, mismo que está vinculado con la práctica de los docentes. Esta óptica tiene su origen en que el estudiante es siempre testigo de la práctica docente que tiene por finalidad educar, enseñar, formar, instruir, al alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 57 – 86.
- Barraza, A., & Dueñez, F. (2015) La Formación Inicial como Determinante del Quehacer y Ser Docente, y su relación con el Aprendizaje de los Alumnos. Instituto Universitario Anglo Español.
- Barreto, E., & Suárez M. (2011). Desempleo profesional en la ingeniería: la docencia como oficio alternativo. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Andrés Bello.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2020). Ley General del Servicio Profesional Docente. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Cuervo, L. (2013). La inserción de profesionales docentes no licenciados, al Sistema Público Educativo: ¿Qué hay en su quehacer pedagógico? (Ponencia). *Congreso de investigación y pedagogía*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Esquivel, L., & Rojas, C. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5).

- Gamboa, M., & Yáñez, A. (2017). Factores que influyen a elegir la docencia sin formación inicial. (Poenncia). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México.
- García, M. (2014). Perspectiva del Alumnado sobre la Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes: un Estudio de Caso. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia
- Gratacós, G. (2014) Estudio sobre las Motivaciones en la Elección de ser Maestro. (Tesis Doctoral). Universidad Internacional de Catalunya.
- México. Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2020). *Estadísticas a propósito del día mundial de los docentes (enseñanza superior)*. INEG. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSUP_Nal20.pdf
- México. Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2021). *Estadísticas a propósito del día del maestro*. INEG. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública (2020). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. (2021). *Educación Secundaria Técnica*. http://www.hgo.sep.gob.mx/content/acerca/basica/dirg_educacion_basica/educacionsecundariatecnica.html
- Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8 (4), 14-21.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Sayago, Z. (2002). El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente. Un estudio de caso. (Tesis de doctorado). Universitat Rovira I Virgili.
- Serrato, S. (2007). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. *Perfiles educativos*, 31(125).
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73 – 99.
- Vries, W., & Navarro, Y. (2011) ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 3-27.
- Zamora, R. (2017). Conocimientos, habilidades y actitudes del docente de Lengua Inglesa. Caso: Docentes del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Nuevo León.