



Mtro. Roberto Fong Geraldo

proferobertofong2015@gmail.com

Licenciado en educación primaria por la Benemérita Escuela Normal Urbana del Estado de BCS; Maestro por la Universidad Pedagógica; actualmente estudiando el doctorado regional en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional en sus sedes del capítulo Noroeste: Chihuahua, Mexicali, Tijuana, Ensenada y La Paz.

Cómo citar este texto:

Fong Geraldo R, Orozco Chávez J, Herrera Ortiz JA. (2020). La profesionalización docente ante las dificultades en la enseñanza: caso de educación primaria, secundaria y medio superior. REEA. No. 6, Vol II. Agosto 2020. Pp. 163-183. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

Recibido: 06 de febrero 2020.

Aceptado: 01 de julio de 2020.

Publicado: agosto de 2020.

Indexada v catalogado por:



Título: La profesionalización docente ante las dificultades en la enseñanza: caso de educación primaria, secundaria y medio superior.

Resumen: Una de las principales problemáticas que afrontan tanto los docentes noveles y quienes tienen mayor experiencia son las dificultades que se presentan cotidianamente en el aula. Estos conflictos no son exclusivos de un nivel educativo, y su impacto en las actividades escolares demanda la necesidad de estudiarlos. El presente trabajo da muestra de tres casos en tres niveles de educación: los dos primeros casos se relacionan con los niveles de primaria y secundaria en zonas urbanas, y el caso del nivel medio superior se relaciona con instructores rurales que capacitan a personas adultas. En cada caso se muestran evidencias que advierten la necesidad de su investigación y de su planteamiento en los espacios que son establecidos por el Sistema Educativo Mexicano, favoreciendo el debate para que puedan ser analizadas desde el entorno en donde se están presentando. La finalidad de esta investigación es plantear el acompañamiento y la participación como estrategia para conocer, estudiar y atender las problemáticas que aunque son similares en concepto, no lo son en cuanto a las formas y escenarios en que se presentan, demandando la necesidad de soluciones relacionadas con las problemáticas reales y competencias del profesorado.

Palabras clave: *Profesionalización, profesorado, dificultades, enseñanza, educación primaria, educación secundaria, educación medio superior.*

Title: The teaching professionalization in front of the difficulties in teaching: Case of primary education, secondary school and half a superior.

Summary: One of the main problems faced by both new teachers and those who have more experience are the difficulties that arise daily in the classroom. These conflicts are not exclusive to an educational level, and their impact on school activities demands the need to study them. This paper shows three cases in three levels of education: the first two cases are related to the primary and secondary levels in urban areas, and the case of the upper middle level is related to rural instructors who train adults. In each case, evidence is shown that warns the need for their research and their approach in the spaces that are established by the Mexican Educational System, favoring the debate so that they can be analyzed from the environment where they are being presented. The purpose of this research is to propose the accompaniment and participation as a strategy to know, study and address the problems that although they are similar in concept, they are not in terms of the forms and scenarios in which they are presented, demanding the need for related solutions with the real problems and competencies of the teaching staff.

Key words: *Professionalization, teaching staff, difficulties, teaching, primary education, secondary education, upper secondary education.*

Título: A profissionalização docente ante as dificuldades no ensino: caso de educação primária, secundária e meio superior.

Resumo: Uma das principais problemáticas que confrontam tanto os docentes noveles e quem tem maior experiência são as dificuldades que se apresentam cotidianamente no sala-de-aula. Estes conflitos não são exclusivos de um nível educativo, e seu impacto nas atividades escolar demanda a necessidade de estudá-los. O presente trabalho dá amostra de três casos em três níveis de educação: os dois primeiros casos se relacionam com os níveis de primário e secundário em zonas urbanas, e o caso do nível meio superior se relaciona com instrutores rurais que capacitam a pessoas adultas. Em cada caso se mostram evidências que advertem a necessidade de sua investigação e de sua colocação nos espaços que são estabelecidos pelo Sistema Educativo Mexicano, favorecendo o debate para que possam ser analisadas do entorno aonde se estão apresentando. A finalidade desta investigação é expor o acompanhamento e a participação como estratégia para conhecer, estudar e atender as problemáticas que embora sejam similares em conceito, não o são quanto às formas e cenários em que se apresentam, demandando a necessidade de soluções relacionadas com as problemáticas reais e competências do professorado.

Palavras chave: *Profesionalización, professorado, dificuldades, ensino, educação primária, educação secundária, educação meio superior.*

Introducción.

Actualmente son cada vez más frecuentes las quejas y comentarios que los profesores realizan de su práctica, ya que tanto en los Congresos Internacionales de Educación como en los diversos cursos de actualización docente, en los Consejos Técnicos Escolares y al interior de cada plantel educativo se mencionan las distintas problemáticas por las que transitan, independientemente de sus años de servicio y del nivel educativo donde laboran.

El siguiente artículo reúne tres situaciones de profesionalización docente, dos en el nivel de educación básica y una en el nivel medio superior, que fueron investigadas a partir de las problemáticas identificadas en cada uno de los espacios señalados.

En este sentido, se presenta en primer lugar una indagación realizada en la educación primaria, la cual parte de una investigación mayor denominada: Acompañamiento a docentes noveles para el manejo de conflictos en el aula, en donde se estudian las problemáticas que presentan los profesores con menos de tres años de servicio y se presentan los resultados obtenidos de un programa de acompañamiento para el desarrollo de competencias en el profesorado novel que le permitan la atención y resolución de los conflictos en sus respectivas prácticas.

De esta manera, en la investigación se hace un análisis, a partir de la voz del docente de nuevo ingreso, de los conflictos que presentan en su profesión y de las posibles causas a las que atribuyen estas situaciones.

Es de relevancia expresar que en el artículo la palabra conflicto hace referencia a las dificultades que presenta el maestro novel en el desarrollo de sus clases, ya sea por falta de experiencia para darle un seguimiento o atención a las problemáticas presentadas o por falta de apoyo de las autoridades institucionales, o simplemente por falta de preparación teórica que le permita la toma de decisiones más apropiadas a la situación presentada. Conflictos que en ocasiones originan estrés o angustia en el docente recién egresado, impactan de forma negativa en sus prácticas cotidianas y los aíslan del resto de sus compañeros de trabajo.

Por esta razón, en el texto también se hace mención de un proyecto de acompañamiento implementado para atender los conflictos encontrados en la indagación y con ello favorecer el desarrollo de las competencias profesionales de los profesores principiantes.

En segundo lugar, se presenta parte de los resultados de la investigación denominada: La enseñanza de la ciencia y su interacción con las teorías implícitas, que es uno de los enfoques que ha sido motivo de estudio por investigadores sobre el pensamiento del profesorado. Este enfoque de las teorías implícitas posibilita estudiar las contradicciones que se presentan en las formas de enseñar del profesorado entre lo que dice, piensa y que además lo establece de manera explícita en su planificación de la enseñanza, pero que en el

hacer, es decir, en el escenario educativo, desarrolla otras formas de enseñar que son las que en realidad determinan el proceso educativo. Estas formas de enseñar son propias del profesorado, adquiridas de manera singular a través de la experiencia en escenarios educativos como: alumno, profesor, participante, y otros más, es decir, el profesor en su tránsito social y cultural ha aplicado por el mismo un conjunto de ideas, y que al ser en beneficio de los objetivos propuestos por el mismo, las ha ido organizando como un producto cognitivo que difícilmente es exteriorizado, es decir, son ideas implícitas porque están interiorizadas en cada profesor (Marrero, 1993, 2009; Pozo, 2006, 2013).

La cotidianidad del proceso educativo en la enseñanza en educación secundaria muestra al profesorado como un sujeto que presenta sus clases basadas en una planeación didáctica que a su vez es elaborada con base en un programa de estudios. Este aspecto da muestra de que las observaciones hacia la enseñanza por parte de las autoridades educativas están basadas en el cumplimiento de esta planificación que muchas veces es estandarizada y comercializada.

Aproximarnos al fenómeno de la enseñanza desde un enfoque basado en la cotidianidad en donde se presenta, significa buscar un método que nos permita comprender la realidad. La metodología de la investigación narrativa es cada vez más usada en la investigación educativa porque permite recuperar la voz del profesorado, de los alumnos, de las autoridades, de los padres de familia y todos aquellos sujetos que actúan de manera directa e indirecta con el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Connelly & Clandinin, 1995).

La enseñanza en educación secundaria se rige bajo un plan de estudios que da sustento al currículo escolar, además de un libro de texto gratuito que da muestra de las actividades que se derivan del currículo propuesto por el programa de estudios. La forma de organizar la enseñanza en educación secundaria está basada en dos aspectos: plan y programas de estudio y el libro de texto. Para el profesorado lo más trascendente del programa de estudios son tres aspectos: temas, contenidos y aprendizajes esperados. Las formas en que estos tres aspectos se han relacionado con las actividades y evaluaciones no están sustentados en los soportes formales del programa de estudios.

Por citar un ejemplo; el programa de estudios 2011 señala que las evaluaciones se deben basar en los aprendizajes esperados y en los estándares curriculares. Los resultados de una encuesta señalan que 9 de cada 10 profesores indica que conoce todos los aspectos que deben ser considerados para la evaluación. En la misma encuesta, en otra pregunta, 9 de cada 10 profesores se contradice al señalar a los aprendizajes esperados como aspecto central de la evaluación, desconociendo el uso de los estándares curriculares (J. Orozco, Encuesta, septiembre-abril, 2018-2019).

El ejemplo anterior da muestra de las contradicciones que se presentan no solo en las formas de enseñar, también en las actividades y evaluaciones, que son dos instrumentos que nos indican lo que el profesorado enseña y como lo enseña. La intencionalidad de analizar la enseñanza es comprender muchos de los aspectos que determinan las formas de enseñar, y de las que se derivan prácticas en donde para muchos alumnos no hay dificultades de aprendizaje, pero para muchos otros si. La necesidad de recuperar la voz de todos los participantes es para obtener datos que al ser analizados de manera reflexiva se puedan atender de manera contextualizada, aportando a una profesionalización del profesorado que le permita estudiar e investigar cada una de las dificultades que obstruyen el proceso educativo, pero con posibilidades de intervencion.

En tercer lugar, se presentan dificultades en la enseñanza desde la perspectiva de instructores rurales que realizan una práctica educativa en la Brigada de Educación para el Desarrollo Rural 118 (BEDR 118) en el Valle de Mexicali, Baja California (BC). En este caso, el desarrollo se presenta en dos categorías de análisis: la categoría uno se refiere a dificultades en la enseñanza de adultos, y en la categoría dos tratamos la profesionalización de instructores rurales al atender dificultades de enseñanza de adultos.

La información a la que hacemos referencia es de seis instructores, y se obtuvo de una entrevista aplicada, durante los meses de noviembre a diciembre del año 2018, en una investigación que tiene como título: Caracterización de prácticas educativas de instructores rurales: Etnografía en Educación Media Superior. Esto, dentro del marco del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, de la Universidad Pedagógica Nacional, Región Noroeste de México, sede Unidad 021, Mexicali. BC.

Los conflictos que presentan los docentes noveles.

El conflicto como “un proceso cognitivo que implica percepciones de las diferencias de criterio, de intereses o de posición personal frente a temas, situaciones, opiniones, intereses, necesidades y/o valores que se sienten como contrapuestos, incompatibles o antagónicos” (Castro-Carrasco et al., 2012, p. 269) se presenta diariamente en los planteles escolares y no son exclusivos de los maestros recién egresados sino de la mayoría de los profesores. Sin embargo, el interés por analizar situaciones problemáticas los docentes noveles parte de que:

Muchos de los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros con mayor experiencia... los principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menos referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones. (Vaillant, 2009, p. 35).

Entonces, al revisar investigaciones que existen sobre la situación del profesorado novel, iniciando con Esteve (1984), Marcelo (2006), Eirín y Montero (2009), Vaillant (2009), entre otros, encontramos que explican la preocupante situación emocional de los profesores principiantes y los problemas a los que hacen frente al inicio de su quehacer profesional.

Encontramos, que hace 35 años Veenman (1984) estudió al profesorado novel de varias partes del mundo para enumerar cuáles eran las principales problemáticas que enfrentaban. Se identificaron problemas de indisciplina y de control grupal. Los resultados, al ser comparados con los obtenidos de una muestra representativa de 43 docentes encuestados, se observó que los principales problemas son la indisciplina, falta de comunicación con padres de familia, y de atención a alumnos con barreras para aprender y discapacidad, entre otros.

Ante estos resultados se planteó la interrogante ¿por qué después de 35 años los docentes iniciales siguen presentando las mismas problemáticas? Y encontrar algunas de las causas a partir de entrevistas a profesores, dando voz a los sujetos investigados.

En este sentido, algunas causas que originan estrés, falta de manejo de disciplina en el aula, falta de atención a alumnos que presentan barreras para el aprendizaje o discapacidad, falta de integración en el centro escolar son la escasa o nula formación para solucionar conflictos durante la formación del profesorado en las escuelas formadoras. Sobre todo en el manejo de la situación con padres de familia y con los alumnos, la falta de relación entre teoría o los documentos que abordan el manejo de conflictos y la práctica profesional y las autoridades no solucionan los conflictos, especialmente el director o supervisor, abundante carga administrativa satura al docente e impide reflexionar su práctica diaria; y finalmente es el sentimiento de aislamiento y soledad dentro de los planteles educativos en donde el novel tiene que resolver problemas sólo, sin apoyo o sin la comunicación con los colegas.

Es importante decir, que el listado de causas antes mencionado son las que tuvieron mayor frecuencia en las entrevistas realizadas, pero no quiere decir que sean las únicas, ya que en la docencia influyen múltiples factores personales, institucionales y sociales.

En las entrevistas realizadas, los docentes noveles mencionaron haber recibido una precaria formación normalista para la atención de las problemáticas que se le presentan actualmente, argumentando que la mayoría de sus maestros se enfocaban en el desarrollo de una planeación didáctica congruente con los contenidos y aprendizajes esperados, y descuidaban otros temas que venían en el programa porque como dice uno de los entrevistados:

PA: Y te dabas cuenta tú como alumno porque son planes de estudio que no sólo manejan los docentes, son planes que están en internet, tu conocías el plan de la materia y podías ver cada uno

de los contenidos que ibas a ver en ese semestre en la materia y te podías dar cuenta de muchas cosas que los docentes no llevaban a cabo. (Entrevista 1-PA- 10/03/18).

Recorte que demuestra cómo los maestros principiantes, con el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y con la transparencia de los programas de formación, se pueden percatar de las competencias y contenidos que deben desarrollar durante su formación profesional, siendo conscientes al egresar de que les faltaron analizar ciertas temáticas. A las cuales, algunos docentes, responsabilizan de los problemas que presentan puesto que no saben cómo actuar para el manejo de conflictos en el aula, como la indisciplina o la violencia escolar.

Además algunos profesores comentaron que no recibieron apoyo teórico para la comunicación con padres de familia, ni la práctica suficiente con estas situaciones, ya que quien resolvía los conflictos durante las prácticas profesionales en los planteles educativos era el profesor tutor (el responsable del grupo donde se hacían las prácticas).

Por otra parte, los maestros también expresaron, que una vez insertos en el sistema educativo, la respuesta de las autoridades y de los compañeros profesores ante su petición de ayuda para atender los conflictos fue negativa, porque como dice un profesor novel:

PH: La directora queda que me va explicar, que me va ayudar, pero solamente queda ahí y que va ir para el salón: “mijo voy para allá” (le dice). “Ok maestra, venga” (le responde). Pero nunca ha tenido un acercamiento. Igual con el maestro de USAER para atender a mi alumno. Tiene TDH, pues se lleva al niño, igual se lo lleva la maestra de comunicación, se lo lleva la psicóloga, se lo lleva al área del profe de USAER, yo no muestro cierto desinterés, o a lo mejor ellos lo toman así, pero a mi nunca se me comenta qué es lo que hicieron”. (Entrevista 3 -PH- 16/10/18).

Recorte que muestra cómo los noveles, en ocasiones, tienen que enfrentar solos los conflictos, basándose en los medios y en los referentes que presentan al momento, y si éstos, son escasos, por la falta de conocimiento y por la poca práctica, se podría deducir que tienen mayor riesgo de generar problemas de estrés, angustia, incompetencia profesional e inclusive deserción del sistema educativo por no poder hacer frente a la realidad.

La escasa o nula compañía que recibe el novel dentro de la institución donde labora, también les genera un sentimiento de rechazo o de soledad, porque como relata una docente:

PK: Ssentía que los maestros tenían más experiencia, que no era como que el ego, era como “yo tengo más años de servicio, qué me vas a decir a mí, no tengo nada que hablar contigo” como que te miraban así desde arriba. Sí sentía cierto rechazo por parte del maestro que tenía más experiencia, que han tenido más cursos, que tenían maestría y así. (Entrevista 4 -PK- 17/01/19).

Esta falta de apoyo de las autoridades escolares como de los compañeros de la institución aíslan al novel, lo que ocasiona que ellos aprendan a resolver sus propios problemas de la manera cómo crean conveniente sintiendo presión por lo que van a decir otras personas respecto a su trabajo. Asimismo, los limitan en la toma de decisiones colectivas donde ellos sienten que no tienen voz ni voto, ya que como son nuevos no conocen la escuela ni lo que es bueno o conveniente para la misma.

En otro orden de ideas, los docentes hicieron alusión a la excesiva carga administrativa, por ejemplo un profesor expresa:

PH: He sentido que me exigen más, sí me llego a estresar, porque de repente estoy descansando y me llega un mensaje de que ocupo tal cosa, y son cosas que a lo mejor tu no esperas, y que a lo mejor no estás en tu casa y sin embargo tienes que disponer de tu tiempo, para hacer eso, y pues yo no reniego por el trabajo que nos piden, sino a veces la forma por la que nos lo piden: fuera de tiempo, no se nos dice nada antes, a lo mejor son materiales que no tienen ni a la mano, pero piden que los mande. (Entrevista 3 -PH- 16/10/18).

En este sentido, Hargreaves menciona que las autoridades en lugar de favorecer en el profesorado el gusto y el disfrute por su profesión, propician el exceso de actividades “en unas condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de los cambios [en donde] la retórica de la profesionalización se limita a seducir a los docentes para que abracen su propia explotación.” (Hargreaves, 1999, p. 43).

Mencionadas situaciones por las que transita el profesorado novel durante su formación y en los primeros años de su carrera profesional, son algunas de las causas por las cuales su labor docente se impregna de incidentes críticos que lo desestabilizan y por los cuales tiene que enfrentar, con un alto costo emocional, los diversos escenarios que se le presentan.

Como respuesta ante las problemáticas que presentan los docentes noveles, se han diseñado en el mundo diversos dispositivos para que a través de la asesoría virtual, la tutoría colectiva o la mentoría de forma individualizada se puedan atender estas situaciones.

El acompañamiento docente como estrategia de atención a conflictos.

Acompañar, asesorar, monitorear, couchear, supervisar, tutorar, son términos que generalmente se usan como sinónimos para describir la ayuda que recibe una persona de otra para un determinado fin, sin embargo cada uno de los verbos anteriores tiene connotaciones diferentes, de acuerdo al medio donde se usen ya sea laboral, deportivo o empresarial y por lo tanto diversos usos y distintas responsabilidades.

Para la presente investigación el término empleado para la ayuda y apoyo de un maestro con más experiencia (diez años de servicio) a uno novel, que labora en el mismo nivel educativo del profesor recién egresado, en este caso, la educación primaria, fue acompañar, que es la “Mediación de recuperación y revitalización del quehacer educativo en comunidad; como experiencia y posibilidad para reencantar la vida escolar y las historias vocacionales... que dan sentido a la acción docente” (Martínez y González, 2010, p. 533).

Porque implica la toma de decisiones por ambas partes y ninguno de los dos (acompañado y acompañante) es más sobre el otro, ya que ambos mutuamente van indagando técnicas, construyendo aprendizajes y se van apoyando teóricamente en las necesidades que tiene el acompañante. Al respecto Alliaud (2014) menciona:

El desarrollo profesional con noveles supone que el trabajo formativo no se desarrolla con alumnos sino con colegas... el modelo de acompañamiento supone el tratamiento de cuestiones teóricas... la colaboración antes que la competencia es lo que favorece el aumento de la productividad. (pp. 229-242).

De esta manera, se desarrolló un proyecto de acompañamiento con tres docentes noveles, donde en un primer momento se elaboró un plan de trabajo con cada uno de ellos, de acuerdo a sus necesidades (problemáticas) que les interesaba atender, en un segundo momento se dio seguimiento de mencionado plan tanto con asesorías individuales como colectivas con otros docentes noveles, para intercambiar reflexiones, problemáticas y estrategias de atención, finalmente se hicieron observaciones de clase por parte del acompañante para brindar retroalimentación de cómo se están manejando los conflictos al interior del aula y en conjunto investigar teorías o actividades que puedan favorecer el desarrollo de las clases.

La diferencia de este proyecto de acompañamiento con el empleado en otras partes del mundo donde un mentor apoya a su mentorado para la inserción a su trabajo y asegurar su permanencia, o en el caso de México un tutor ayuda a su tutorado para favorecer su práctica, se diferencia en el sentido de que en primer lugar se parte de la reflexión que los docentes noveles tienen de su práctica para identificar en conjunto problemáticas que ellos pudieran presentar y a partir de éstas elaborar entre ambos un plan de trabajo que no sea impositivo por parte del acompañante al acompañado, asimismo, a las necesidades presentadas se le va dando seguimiento en un compromiso mutuo, lo que obliga a ambos a investigar acciones para atenderlas, no por miedo a una autoridad que evalúe el trabajo realizado sino por el interés del acompañado de mejorar su práctica. Entre las actividades que se desarrollan en el plan de trabajo se presentan acciones donde además de atender y resolver las situaciones problemáticas puedan ejercitar sus competencias profesionales para el

manejo de conflictos.

La profesionalización docente ante las dificultades en la enseñanza: el caso de la educación secundaria.

En educación secundaria el profesor cotidianamente enfrenta diversas dificultades objetivas y subjetivas. Las objetivas son las que tienen registro y evidencia de su presencia; como el índices de reprobación en exámenes, listado de tareas y actividades que no entregadas a tiempo, reporte de altos índices de impuntualidad, informe de inasistencias, notificaciones de incumplimiento de tareas y de material para trabajar, avisos de actitudes de alumnos que no colaboran en el desarrollo de la clase, y otras más. Las subjetivas son aquellas percibidas por el profesorado de manera singular y colectiva, distinguiéndose tres por ser comunes en la mayoría: *apatía, desinterés y desmotivación* (J. Orozco, comunicación personal, encuesta, septiembre-abril, 2018-2019). Ambas tienen impacto en la enseñanza y sus efectos se agravan cuando el profesorado no se está profesionalizando para afrontarlas.

En educación secundaria, cada asignatura es impartida por un profesor y esto genera que en cada asignatura se desarrollen diferentes de problemáticas, atendidas de manera aislada por cada profesor, a consecuencia de ausencia de espacios de comunicación.

Un estudio a cuatro secundarias generales de la zona La Paz Norte del estado de Baja California Sur, México, indica que las dificultades objetivas que mayor impactan en la enseñanza son: *La entrega de actividades en clase y tareas en casa*, y esto podría ser consecuencia de la *impuntualidad e inasistencia* a clase de algunos jóvenes y no se dan el tiempo para recuperar apuntes de las clases en las que no asistieron y que son necesarios por el seguimiento que entre clases. Esto propicia conflictos, como la indisciplina, durante la clase, generada por los alumnos que no están comprendiendo el contenido que se está desarrollando. Entre las dificultades subjetivas, la que impera en voz del profesorado es el *desinterés* (J. Orozco, comunicación personal, encuesta, septiembre-abril, 2018-2019).

Las narrativas de dos profesores de distintas escuelas señalan:

P1: Las pláticas entre colegas y que realizamos en los pasillos y en las horas de receso o cuando tenemos horas sin clase las centramos en averiguar sobre los principales conflictos que se presentan en los grupos que atendemos en común, distinguiéndose dos: la indisciplina en el aula y el desinterés para hacer las actividades en clase. P2: Las charlas para hablar sobre el proceso educativo las centramos en dos aspectos que son para nosotros dificultades porque interrumpen constantemente la enseñanza, siendo la indisciplina y la apatía para hacer las actividades en clase y las tareas e investigaciones en casa. (J. Orozco, comunicación personal, entrevista, septiembre-abril, 2018-2019).

Cuando han sido posible reflexionar las problemáticas señaladas existen dos posturas: la de las autoridades educativas y otros personajes que se no coexisten con la problemática de manera directa, y la del profesorado que convive con la problemática cotidianamente.

La postura de las autoridades educativas por lo regular se centra en señalar que estas problemáticas son consecuencia de la incapacidad del profesorado; como lo señala el coordinador académico ante la indisciplina en las aulas: Las dificultades del profesorado para mantener control sobre los conflictos en el aula deben ser resueltas por él mismo, tiene que tener autoridad frente a los alumnos; nosotros no podemos ir a resolverle los problemas de indisciplina (J. Orozco, comunicación personal, notas de campo, septiembre-abril, 2018-2019). Otro ejemplo se presentó con la orientadora educativa, esto con relación a la falta de entrega de trabajos, quien señala: El profesorado se enfrenta a clases con una insuficiencia de técnicas de motivación que no dan respuesta a las expresiones de desinterés del alumnado y es una de las causas de la desmotivación de los alumnos para no hacer los trabajos en clase y lo mismo sucede con las tareas en casa. (J. Orozco, comunicación personal, nota de campo, septiembre-abril, 2018-2019).

Los profesores frente al grupo que se analiza en ese momento, como los que no les están dando clases, asumen otras percepciones del problema. Dos profesores relatan sus experiencias, el primero está atendiendo al grupo de análisis, que es de tercer grado, y el segundo profesor, le dio clases en primer grado:

P1: Los profesores enseñamos un contenido que está determinado en un programa de estudio, y que es el punto de interés entre la escuela y la sociedad, y el propósito es que el alumno se interese en aprenderlo. Entre colegas platicamos nuestras problemáticas, y en conclusión damos por entendido que el desinterés del alumnado no es hacia una clase en particular. P2: Estas problemáticas a las que los colegas actualmente se están enfrentando, nosotros las asumimos en primer grado, y a la conclusión que llegamos después de tratar de que se analizaran estos casos particulares de alumnos que siempre se han desempeñado de la misma forma en cualquier clase, es que las autoridades lo que desean ver son grupos quietos, tranquilos y disciplinados, que no hagan desorden, pero eso no significa que están aprendiendo, sino que están siendo sometidos a un orden y este debe ser impositivo por el profesor para dar una imagen frente a la sociedad, sin embargo, la problemática nunca fue atendida, y cuando me refiero a ser atendida, es a que nosotros como profesores necesitamos cursos de formación para enfrentar estas situaciones que no son parte de nuestra formación inicial, sino que las enfrentamos en nuestro desempeño profesional. (J. Orozco, nota de campo, septiembre-abril, 2019).

Los alumnos pocas veces son escuchados en tales situaciones. Al entrevistar a algunos alumnos sobre las razones por las que no hacían los trabajos, las tareas, y no ponían atención; tres alumnos argumentaron:

A1: Yo no hago algunas actividades porque no entiendo la mayoría de los problemas. Muchas investigaciones no las entrego porque no tengo internet en casa y las bibliotecas me quedan lejos. A2: No alcanzo a entender lo que tengo que hacer y lo que hago es tratar de escribir o resolver lo más apegado al problema, porque cuando me dicen que lo haga con mis palabras, no encuentro como explicar algo que no conozco y que nunca he entendido. (J. Orozco, entrevista, septiembre-abril, 2018-2019).

Una posible causa de la dificultad para atender problemáticas educativas se relaciona con la forma en que pudieran atenderse. Un avance sustancial es que son concretas, y visibles al profesorado quien señala que requiere ayuda para ser atendidas y estudiadas con profundidad.

Por lo tanto, para identificar dificultades en la enseñanza del profesorado, se aplicó una encuesta tanto al profesorado como al alumnado. El propósito es obtener datos de comparación que nos permitan obtener ideas de la realidad percibida por la cotidianidad de los participantes, profesores y alumnos.

Al preguntar *¿Cómo construyes el propósito de la clase?* Los resultados indican que:

El 90 % del profesorado se basa en los aprendizajes esperados del programa de ciencias, mientras que el 10 % restante lo relaciona con las necesidades del grupo. Importante es señalar que estos últimos tienen más años de experiencia docente, mientras que el 90 % tiene menos de 10 años de servicio (J. Orozco, comunicación personal, encuesta, septiembre-abril, 2018-2019). Los relatos del alumnado antes este aspecto del propósito de la clase son: *A1: Las actividades que hacemos son las que vienen en el libro de texto. A2: El profesor escribe como propósito una cosa diferente a la que hacemos durante la clase. (J. Orozco, entrevista, septiembre-abril, 2018-2019).*

Con relación a la pregunta *¿Qué tipo de alumnos se desea alcanzar con relación al conocimiento?*

El 95 % del profesorado señaló que sean analíticos, críticos y reflexivos, y el 5 % señaló que puedan ser capaces de aplicar el conocimiento en su entorno social y cultural (J. Orozco, comunicación personal, encuesta, septiembre-abril, 2018-2019). Los relatos del alumnado señalan: A1: Al inicio nos pregunta sobre lo que sabemos de un concepto, por ejemplo, qué es la masa, pero después nos dictan la definición que viene en el libro, y que al final, es la que debemos aprender para el examen. No entiendo para que nos cuestionen si la definición va a ser la que el profesor diga o el libro señale. A2: A veces queremos interpretar el resultado de una práctica de laboratorio con nuestras palabras, y

el profesor dice que debemos comprobar las hipótesis. (J. Orozco, entrevista, septiembre-abril, 2018-2019).

Con relación a la pregunta y que da sustento a las anteriores: ¿Qué tipo de teoría o estilo de enseñanza usas para lograr los propósitos señalados?

El profesorado señala que los alumnos deben ser *analíticos, críticos y reflexivos* (J. Orozco, comunicación personal, encuesta, septiembre-abril, 2018-2019). Los relatos del alumnado señalan: A3: *El profesor nos señala que reflexionemos usando nuestras palabras, pero al mismo tiempo nos otorga medio punto si no utilizamos los conceptos como los indica el libro.* (J. Orozco, entrevista, septiembre-abril, 2018-2019).

Con relación a la pregunta: ¿En qué están contribuyendo para lograr los propósitos esperados tanto las actividades como las evaluaciones planificadas?

El 100% del profesorado señaló que servían para reforzar el contenido (J. Orozco, comunicación personal, encuesta, septiembre-abril, 2018-2019). Los relatos del alumnado señalan: A10: El profesor nos dice en clase que tenemos dificultades en matemáticas y que no comprendemos lo que leemos. A21: La maestra nos dice que no sabemos despejar fórmulas y que no sabemos ordenar los datos. A30, A mí me gustaría que me enseñaran a buscar información, a investigar, no sé cómo hacerlo, solo transcribo lo que encuentro en internet. (J. Orozco, entrevista, septiembre-abril, 2018-2019).

Con relación a la pregunta: ¿Desde qué egresaste de tu formación inicial en cuantos cursos has participado para atender las diversas problemáticas educativas?

La mayoría del profesorado señaló que no hay ningún curso específico para atender estas dificultades, y que la forma de atenderlos es con base en la experiencia y sugerencias entre colegas. (J. Orozco, encuesta, septiembre-abril, 2018-2019).

Los resultados del comparativo anterior al corroborarlos con observaciones en clases, y al revisar actividades y evaluaciones posibilitan distinguir tres aspectos. El primero es que las actividades y evaluaciones son construidas con preguntas que responden a hechos. La segunda es que las clases son dirigidas, tradicionales, sin problematizar al alumno. La tercera es que las situaciones de indisciplina se presentan en alumnos que no llevan material para trabajar, ni siquiera el libro de texto, y estas situaciones interrumpen el proceso pedagógico.

La profesionalización docente ante las dificultades en la enseñanza: caso en educación media superior (EMS).

Desde la visión de instructores en EMS proponemos una estructura de dos categorías de análisis. La primera expone, dificultades en la enseñanza de adultos, y la segunda, la profesionalización de instructores rurales al atender dificultades en la enseñanza de adultos.

Utilizamos datos de un estudio etnográfico, de una entrevista a profundidad, con 20 preguntas guías, aplicada de noviembre a diciembre de 2018, a seis instructores de la Brigada de Educación para el Desarrollo Rural 118 (BEDR118), en la modalidad de educación no escolarizada y no formal, en el Valle de Mexicali, Baja California (BC), México.

En la Educación de Adultos (EA), consideramos que la Andragogía según Knowles, Holton III y Swanson (2006) implica cualquier actividad guiada, intencional y profesional, para educar a personas adultas. Pero, para el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (2007) (como citó Chacón, 2012) es arte y ciencia para el aprendizaje de los adultos.

Por otro lado, las teorías del aprendizaje son útiles para enseñar adultos. Función que realiza el profesor. Así que, el profesor debe distinguir entre las teorías para el aprendizaje y las de enseñanza. Las primeras se relacionan a como se aprende, y las segundas, a como guiar la enseñanza en una persona, lo que implica dificultades al enseñar. Entonces, la teoría del aprendizaje de un profesor ejercerá influencia sobre su teoría para enseñar.

Con relación a la categoría uno, dificultades en la enseñanza de adultos, estas se presentan al tratar de cumplir con las expectativas del educando. La enseñanza como la acción y efecto de enseñar, instruir o capacitar, implica la interacción entre el instructor, el educando y los objetivos o competencias a lograr. Así que, expondremos algunas dificultades de la enseñanza que enfrentan los instructores, con base a seis premisas del modelo del proceso de enseñanza aprendizaje de adultos de Knowles, Holton III y Swanson (2006).

- a) La necesidad de saber. Por qué aprender y beneficios. El educador debe concientizar al educando sobre la situación actual y donde desea estar, “cuando yo realice actividades ya puedo saber cuáles son los fines de ellos...donde pueda poner actividades... de interés” (E3IRZ, 2018) entonces, detectar y considerar las necesidades del capacitando al diseñar cursos de capacitación es una dificultad del instructor, “dependiendo de las necesidades que tenga cada una de las comunidades es lo que nosotros vamos a impartir” (E5IMLA, 2018).
- b) El auto concepto de los alumnos. Los adultos tienen un auto concepto de seres responsables de sus acciones y su vida. Resienten y se resisten a que otro les imponga su voluntad. Esto es un problema

para el adulto al estar en una actividad de educación o capacitación pues les recuerda su experiencia escolar, si la tuvieron, adquieren una postura de dependencia, se sientan y dicen – enséñame- (Knowles, Holton III y Swanson, 2006). Esta suposición de dependencia obligada y de tratamiento de forma infantil consecuente del facilitador, crea un conflicto entre los adultos y su modelo intelectual – el aprendiz es un ser dependiente- sin embargo existe la necesidad de dirigirse por ellos mismos.

El método habitual del adulto para resolver estos conflictos psicológicos es alejarse de la situación, ello provoca deserción en la EA. Entonces, el educador debe crear experiencias de aprendizajes que ayuden a los educandos a cambiar de aprendices dependientes a auto dirigidos, “cuando ellos empiezan a darse cuenta de que tienen capacidad de emprender alguna actividad... que despierte ese interés y... les puede dar un mejor beneficio económico, y de educación” (E1INRV, 2018). Es decir, se requieren actividades prácticas donde el alumno asuma una actitud participativa y solidaria. El educador debe diagnosticar las características de preferencias a participar, aprender y sentir del educando.

- c) El papel de las experiencias de los alumnos. Es fundamental aprovechar la experiencia de los aprendices “los adultos mayores conocen bastante, tienen mucha experiencia” (E1INRV, 2018). El énfasis en la EA está en técnicas prácticas; ello, implica utilizar la discusión, ejercicios de simulación, actividades de solución de problemas, estudios de casos, trabajar en parejas, entre otras técnicas, en lugar de técnicas de transmisión.
- d) Disposición para aprender. Hay disposición de aprender con la finalidad de enfrentar la vida. Se debe situar el aprendizaje en tareas existenciales del educando (Knowles, Holton III y Swanson, 2006). Para un educando, es necesario “tomar decisiones de alguna actividad para ellos nueva...cambios que pretenden realizar de sus actividades” (E1INRV, 2018).
- e) Orientación del aprendizaje. Los adultos se centran en la vida, en una tarea o en un problema al orientar su aprendizaje. Por ejemplo, un instructor de computación, mencionó “ellos llevaron un curso de repostería, todas mis actividades...con la computadora lo relacionaba con repostería” (E3IRZ, 2018).
- f) Motivación. Los adultos responden a motivadores externos como mejores empleos, ascensos, salarios más altos, autoestima o calidad de vida (Knowles, Holton III y Swanson, 2006). En ese sentido, un instructor que imparte cursos de preparación de alimentos, manifestó “he eliminado recetas... pongo otras... para... tenerlas a las señoras o señores activos, que estén con ganas de ir a la siguiente clase y que les llame la atención” (E6IMTAP, 2018). Es decir, motivar a los educandos es siempre una dificultad por atender, revisando los cursos y enfocar actividades prácticas y de interés para el adulto

en capacitación.

Para Ander-Egg (1993) la educación de adultos no debe ser reducida a un simple transmitir conocimientos, sino ser un proceso de acción-reflexión. Esta es una forma de resolver dificultades de enseñanza en los procesos de enseñanza aprendizaje de los adultos. Con ello, se puede crear una conciencia más crítica y tomar decisiones más responsables y solidarias al analizar su situación; es decir, con la problematización “el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos... se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico” (Freire, 2013, p. 93).

Ahora, con relación a la categoría dos, profesionalización de instructores rurales al atender dificultades de enseñanza de adultos, consideramos lo propuesto por Fernández (2009) para quien la profesionalización docente, se puede desarrollar a través de tres aspectos, el proceso de perfeccionamiento permanente, la investigación en el aula, y el análisis de la práctica pedagógica, en este caso andragógica. Sin embargo, para contextos rurales, y en práctica educativa en educación no formal de adultos, desde la perspectiva del instructor rural de la brigada 118, es más viable, por el momento el perfeccionamiento permanente y el análisis de la práctica educativa, pues la investigación en el aula, según datos de la entrevista aplicada, no se realiza. Por otro lado, el concepto de profesionalización se ajusta a entenderla como la preparación del profesional de la enseñanza y la instrucción.

De tal modo que, los instructores brigadistas manifestaron atender las dificultades que se les presentan en la enseñanza con una preparación personal enfocada a los cursos que imparten. Eso, implica prepararse desde las disciplinas y temas que involucran los cursos y considerar las necesidades de los educandos. Es decir, el perfeccionamiento permanente, “si prepárense en lo que les gusta a la gente y punto” (E2IAP, 2018) “es bien importante que uno tenga los conocimientos y... lo pueda llevar a la práctica” (E3IRZ, 2018).

El aspecto del análisis de la práctica para solución de dificultades en la enseñanza de adultos como aspecto de profesionalización, se evidenció en los entrevistados, al mencionar “la metodología habla de hacer un diagnóstico participativo” (E4IJAS, 2018) que implica analizar información y la propia práctica. Por otro lado, las debilidades con relación a las teorías de la enseñanza y aprendizaje deben atenderse “nosotros en lo particular no la tenemos dominada, desconocemos muchos de... esas teorías literalmente” (E1INRV, 2018). Sin embargo, se tiene conciencia de la importancia del uso de teorías pedagógicas

Tenemos que utilizar la pedagogía con los alumnos... para que ellos entiendan lo que... les enseñamos, porque si un docente no tiene pedagogía suficiente pues cómo es que esta frente a grupo, si no conoce pedagogía cómo es que se dirige con el alumno. (E2IAP, 2018).

Un instructor manifestó que debe facilitar fórmulas químicas, y las enseña con el proceso de explicar la fórmula, dictarla, que los alumnos la lean y después la repitan. Es decir, utiliza diferentes métodos de enseñanza aprendizaje “estoy tratando de que sea incluyente el curso en cuanto a que puedan aprenderlo todas las personas con sus diferentes métodos de aprendizaje” (E4IJAS, 2018). Cuida el lenguaje, como hablar con claridad, moverse en el área de trabajo para evitar la monotonía, dar tiempo al educando para que escuche y escriba. Además, el trabajo en equipo con los alumnos facilita el proceso de enseñanza. Se permite el diálogo, el análisis crítico del tema y la convivencia; aspectos de profesionalización del instructor al analizar su práctica educativa con adultos.

Otros aspectos de profesionalización es la actualización con diferentes cursos relacionados con adquirir saberes. Se encontraron referencias a saberes de tipo disciplinar, pedagógico, curricular, académico, como trabajos de academias de la brigada, acumular saberes experienciales y saberes de competencias de los cursos que se imparten.

La finalidad de la formación permanente del instructor, es el mejoramiento profesional, cuestionar las teorías sustentadoras de la práctica educativa, y solucionar dificultades de enseñanza. Esto es, reflexionar sus teorías y prácticas para confirmarlas, desecharlas o mejorarlas (Imbernón, 1999; Perrenoud, 2015; Schön, 1987); es fundamental partir de su práctica. Además, para Vaillant y Marcelo (2015) y Martínez (2013) el desarrollo profesional incluye una permanente indagación, de formular preguntas y problemas, y la búsqueda de las soluciones. Ello, compromete al instructor a perfeccionar sus prácticas, estrategias y estilos de enseñanza, para proporcionar enseñanza de calidad.

Conclusiones.

A partir de las investigaciones presentadas, se puede decir que la clave para la resolución de conflictos por los que transitan los profesores, en cualquiera de sus modalidades, e independientemente de sus años de trabajo, es la profesionalización.

Sin embargo, la profesionalización no debe verse como un curso para que los docentes aprendan algo y luego lo reproduzcan, sino como una oportunidad para que el profesorado pueda consolidar sus competencias profesionales.

En el caso de los docentes noveles, la propuesta planteada para atender las problemáticas que presentan es el acompañamiento, por lo que se requiere de un apoyo por parte de las autoridades para brindar al principiante un acompañamiento con calidad, no para vigilar que esté trabajando o que haga bien las cosas, sino para que pueda tener una guía en su práctica profesional.

Es importante decir, que no cualquier persona puede ser acompañante porque requiere de tener, además de la experiencia laboral y de trabajar en el mismo nivel educativo, un proceso de formación en

acompañamiento que le permita tener a disposición tanto de referentes teóricos como empíricos para apoyar al novel en las problemáticas que se le requieran.

De esta manera, el acompañamiento de igual a igual podría ser la respuesta para que los profesores recién insertos se profesionalicen, siendo una ventana de oportunidad para que éstos dialoguen, reflexionen, se sientan respaldados y puedan tomar decisiones responsables con el ejemplo y la ayuda de otro.

Las dificultades a las que se enfrenta el profesorado de educación secundaria en comparación con los de primaria y nivel medio superior son de diversa naturaleza. Los alumnos en educación secundaria transitan por una etapa de maduración en la que se presentan cambios físicos que son trascendentes en su personalidad.

Muchas veces estos cambios se vinculan con el proceso educativo y obligan al profesorado a que desatienda los saberes disciplinares de la asignatura correspondiente, para atender diversas situaciones que están relacionadas principalmente con el comportamiento de los alumnos hacia el trabajo y las normas de la escuela.

El profesorado de educación secundaria está formado de manera inicial con saberes pedagógicos, didácticos, curriculares y disciplinares, y aunque en su proceso de formación se analizaron muchos aspectos de comportamiento, no le es posible resolver conflictos de diversa naturaleza como los señalados por la mayoría de los profesores: apatía, desinterés y desmotivación. Lo que si es posible es atender al alumno y al grupo ante las dificultades para comprender el objeto de conocimiento, y para ello se requiere de la profesionalización, la cual no puede entenderse como única opción la apropiación de cursos de formación continua. Es necesario que haya espacios de participación y de reflexión, no solo entre profesores, también entre profesores y alumnos y alumnos con alumnos.

Por otra parte, consideramos que el instructor de la BEDR 118, enfrenta diferentes tipos de dificultades al facilitar cursos y enseñar a personas adultas del sector rural del Valle de Mexicali, BC. Entonces, su profesionalización se puede desarrollar a través de un proceso de perfeccionamiento permanente, realizar investigación en el aula o contextos, y el análisis de su práctica educativa (Fernández, 2009).

Se tienen dificultades de la enseñanza, como el centrar los temas con las necesidades y características del adulto, aplicar el modelo andragógico de como aprenden y se enseña al adulto y aprovechar la experiencia de los educandos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Otra dificultad es el trato pertinente del adulto, lo que implica saber escucharlo, darle tiempo de aprendizaje y respetarlo. La motivación como dificultad en la enseñanza del adulto es un aspecto importante e insoslayable que se debe atender.

Entonces, el instructor apuesta a una preparación permanente, tanto disciplinar como pedagógica, y considerar necesidades, experiencias y motivaciones del educando (Knowles, Holton III y Swanson, 2006). Resuelve dificultades de la enseñanza con trabajo en equipo y con actividades prácticas de interés del

educando. Se suma a ello, explicar, el diálogo y la problematización con el grupo (Freire, 2013). Pero, es necesario promover la acción reflexión en la práctica (Imbernón, 1999; Perrenoud, 2015; Schön, 1987) y realizar un diagnóstico del grupo a atender, para decidir y diseñar estrategias de enseñanza pertinentes.

Referencias bibliográficas.

Aguilar, P. M. T. (04 de diciembre de 2018). Entrevista de J. A. Herrera Ortiz [Cinta de audio]. Docente en Brigada de Educación para el Desarrollo Rural No. 118. Mexicali, México.

Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de docentes noveles en su Primera inserción laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/275/27530123012.pdf>

Ander-Egg, E. (1993). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: El Ateneo.

Castro-Carrasco, P., Flores, A., Lagos, A., & Narea, M. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Biblioteca Científica Electrónica en Línea*, 15(2). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a07.pdf>

Vaillant, 2009, p. 35

Estebe (1984), Veenman (1984), Marcelo (2006),

Connelly, F., & Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. Connelly, D. Clandinin, & M. Greene, *Déjame que te cuente* (págs. 12-59). Barcelona: Laertes.

Chacón, P. A. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimientos en la educación superior. *Educare* 16 (1). Recuperado de

<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=194124281003>

Eirín, R., & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733008>

E1INRV. (13 de noviembre de 2018). Entrevista de J. A. Herrera Ortiz [Cinta de audio]. Docente en BEDR 118. Mexicali, México.

- E2IAP. (13 de noviembre de 2018). Entrevista de J. A. Herrera Ortiz [Cinta de audio]. Docente en BEDR 118. Mexicali, México.
- E3IRZ. (13 de noviembre de 2018). Entrevista de J. A. Herrera Ortiz [Cinta de audio]. Docente en BEDR 118. Mexicali, México.
- E4JAS. (13 de noviembre de 2018). Entrevista de J. A. Herrera Ortiz [Cinta de audio]. Docente en BEDR 118. Mexicali, México.
- E5IMLA. (13 de noviembre de 2018). Entrevista de J. A. Herrera Ortiz [Cinta de audio]. Docente en BEDR 118. Mexicali, México.
- E6IMTAP. (13 de noviembre de 2018). Entrevista de J. A. Herrera Ortiz [Cinta de audio]. Docente en BEDR 118. Mexicali, México.
- Fernández, P. M. (2009). *La profesionalización del docente*. España: Siglo XXI.
- Fong, R. (10 de marzo de 2018). Entrevista de PA [cinta de audio]. México.
- Fong, R. (16 de octubre de 2018). Entrevista de PH [cinta de audio]. México.
- Fong, R. (17 de enero de 2019). Entrevista de PK [cinta de audio]. México.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (1999). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. Santiago: Santillana.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En F. Imbernón y V.S. Ferreres (Coords), *La formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 25-34). España: Síntesis.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. y Swanson, R. R. (2006). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press México y Alfaomega.
- Martínez, H., y González, P. (julio-septiembre, 2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. Ciencia y sociedad. *Revista de ciencias y sociedad República Dominicana*, 35(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Martínez, G. M. G. (septiembre/diciembre, 2013). La influencia de la profesionalización del docente en la enseñanza. *Ra Ximhai*, 9(4), 141-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46129004013.pdf>
- Marrero Acosta, J. E. (2009). *El pensamiento reencontrado* (Primera ed.). Madrid, España: octaedro.

- Orozco-Chávez, J. (septiembre-abril de 2018-2019). Encuesta. Las concepciones del profesorado en la enseñanza en educación secundaria del estado de la zona La paz norte en Baja California Sur. (J. Orozco-Chávez, Recopilador) La Paz, Baja California Sur, México.
- Orozco-Chávez, J. (septiembre-abril de 2018-2019). Entrevista a alumno: Las dificultades en el aprendizaje en educación secundaria en la zona La Paz Norte en el estado de Baja California Sur. La Paz, Baja California Sur, México.
- Orozco-Chávez, J. (agosto-diciembre de 2018-2019). Entrevista: Las prácticas de la enseñanza de la química en educación secundaria. La Paz, Baja California Sur, México.
- Orozco-Chávez, J. (septiembre-abril de 2018-2019). Notas de campo. El proceso educativo en la educación secundaria de la zona La Paz Norte del estado de Baja California Sur. (J. Orozco-Chávez, Recopilador) La Paz, Baja California Sur, México.
- Perrenoud, P. (2015). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao.
- Pozo, J. I. (2013). *Aprendices y maestros. La Psicología cognitiva del aprendizaje* (Segunda ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & Montserrat de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (Primera ed., págs. 95-132). Barcelona, España: GRAÓ.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. España: Narcea.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733003>