

Experiencias y trayectorias docentes en la educación media superior

Experiences and teaching careers of high school teachers

YUNUEN SOCORRO RANGEL LEDEZMA • DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO • ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ

Yunuen Socorro Rangel Ledezma. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Profesora de tiempo completo en la UACH y Profesora-Investigadora de horas en el Centro de Investigación y Docencia. Cuenta con estudios de Doctorado en Educación, Máster en Psicomotricidad y Licenciatura en Psicología. Imparte cátedra en niveles de pregrado y posgrado. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato. Correo electrónico: yrangel@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-1342>.

David Manuel Arzola Franco. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es miembro fundador del Centro de Investigación y Docencia. A lo largo de 20 años ha participado en varios proyectos de investigación enfocados a la educación básica. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y socio fundador de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Se desempeñó por seis años como director de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (2010-2016). Actualmente es coordinador del Cuerpo Académico Política y Gestión en Educación y coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación del CID. Correo electrónico: david.arzola@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>.

Ana María González Ortiz. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es Profesora-Investigadora de tiempo completo en el CID. Profesora de educación preescolar, Licenciada por la Escuela Normal Superior Porfirio Parra, Licenciada y Maestra por la Universidad Pedagógica Nacional y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se ha desempeñado como docente, directora y supervisora en educación

Resumen

Los docentes de educación media superior por lo general no tienen una formación pedagógica, es decir, cuentan con licenciaturas o ingenierías no vinculadas con la docencia, pero terminan prestando servicios en este nivel educativo. Aquí, los estudiantes se encuentran en una etapa previa a elegir su carrera. Esta condición del personal académico los acerca más al modelo de docentes de educación superior que al de educación básica, por ello es importante documentar las particularidades que caracterizan la actividad docente en este nivel educativo. El presente trabajo tiene el propósito de acercarse a las experiencias de cinco profesores del sistema medio superior CBTIS, ubicado en Ciudad Juárez, Chihuahua. El trabajo se llevó a cabo a partir de un conjunto de entrevistas que nos permiten conocer sus historias, trayectorias y experiencias en el desarrollo de su labor educativa, sus reflexiones sobre el trabajo docente y su formación profesional, cómo ingresaron a la educación media superior y los retos pedagógicos que ello implica.

Palabras clave: Educación media superior, experiencia laboral, formación docente.

Abstract

High school teachers generally do not have pedagogical training, they have bachelor's degrees or engineering degrees that are not linked to teaching but they end up providing their services at this educational level, in which students are in a stage prior to choosing their career. This condition of the academic staff brings them closer to the model of teachers in higher education than the one of elementary education; this is why it is important to document the particularities that characterize the teaching activity at this

preescolar, docente en el Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua y en la Normal de Educadoras. Pertenece al Cuerpo Académico en consolidación Política y Gestión en Educación. Docente de maestría y doctorado del CID. Perfil PRODEP. Correo electrónico: ana.gonzalez@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6124-5819>.

educational level. The present work has the purpose of approaching to the experiences of five teachers of the CBTIS high school system, located in Ciudad Juárez, Chihuahua. The work was carried out from a set of interviews that allowed us to know their stories, career paths, and experiences in the development of their educational work, their reflections on the teaching work and their professional training, how they entered high school and the pedagogical challenges that this implies.

Keywords: High school, work experience, teacher training.

INTRODUCCIÓN

La docencia es una labor compleja que implica un compromiso ético frente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los fines educativos de cada institución; conlleva además el desarrollo de diversas técnicas y prácticas organizativas que se expresan en la planeación didáctica (Rangel et al., 2021), así como el trabajo colaborativo dentro de la escuela. Cada nivel educativo manifiesta necesidades diversas y retos específicos, los cuales el profesorado debe enfrentar de manera cotidiana, como las demandas por una formación integral, la inercia de las prácticas tradicionales, a su vez demandas enfocadas en procedimientos para diagnóstico, planificación, implementación y evaluación de procesos y resultados de los estudiantes.

En educación media superior existen marcadas diferencias en cuanto a fines y propósitos del servicio, algunas instituciones se vinculan con las demandas de mano de obra del sector productivo, otras se enfocan en la preparación para la profesionalización, aunque en ambos casos se buscan perfiles técnico-científicos en los docentes, centrados tanto en el desarrollo tecnológico como en las competencias organizacionales, administrativas y técnicas relacionadas con los contextos laborales (Castro 2015).

Como ejemplo del nivel medio superior, en Chihuahua se identifican 11,420 docentes que laboran en 610 instituciones, estos se encuentran divididos en diferentes subsistemas como bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico bachiller, profesional técnico, público y privado (SEP, 2021).

A pesar de la existencia de la variedad de los subsistemas dentro del sistema medio superior, es importante establecer una combinación entre competencias estratégicas con la innovación y creatividad al transmitir los conocimientos y generar las competencias adecuadas, según los requerimientos de los estudiantes en cada nivel de desarrollo (Fernández, 2013), así como una reflexión constante relacionada con la práctica educativa como una estrategia para una adecuada mejora instruccional (Guzmán y Marín, 2011). Por ello, no es suficiente la licenciatura con relación en la orientación profesional, se requiere además un posgrado enfocado en los procesos educativos para generar un perfil deseable, con las bases mínimas en los procesos de pedagogía y didáctica en la transmisión de conocimientos (Castro, 2015).

Con la finalidad de sustentar lo anterior, se localiza en el acuerdo 447 (SEP, 2008), capítulo II, artículo cuarto, ocho competencias y determinados atributos del perfil docente: formación continua profesional, dominio y facilitación de aprendizajes, planificación competencial y contextual, didáctica efectiva y creativa, evaluación formativa de competencias, aprendizaje colaborativo y autónomo, desarrollo integral y gestión institucional, los cuales ayudan en la generación de una transmisión adecuada de conocimiento requerido.

En el estudio de Limongi-Vélez (2022) se comprobó el beneficio en el desempeño docente cuando se genera un acompañamiento pedagógico con relación al proceso de aprendizaje, la forma de preparar para la enseñanza, así como la gestión curricular; para Agreda y Pérez (2020), en conjunto con este tipo de trabajo se pueden incluir evaluaciones periódicas, planificaciones, así como un trabajo colaborativo entre los docentes de una misma institución, con ello alcanzar una satisfacción laboral, ya que se satisfacen las necesidades de los docentes de manera directa, mediante la experiencia compartida, comparación de metodologías, recursos, paradigmas.

Una situación son las competencias dentro del perfil docente y otra conocer las experiencias de estos, su visión y conocimiento desde la perspectiva del estudiante, directivo o docente, ya que existe una teoría práctica refiriéndose a los conocimientos previos, experiencias, habilidades que se pueden continuar desarrollando para la aplicación y transmisión de conocimientos; es decir, la generación de un constructo complejo en cada proceso de enseñanza-aprendizaje, y así transmitir de forma adecuada la información (Pestana, 2004). El perfil presente en cada docente muestra diferencias en la generación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la postura, las estrategias a utilizar, la forma de dirigirse a los estudiantes, las evaluaciones a realizar (Cossío y Hernández, 2016).

La labor docente va más allá de solo transmitir conocimientos, es decir, incide en la vida del estudiante al compartir valores, conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas; en otras palabras, se contribuye al desarrollo integral de una persona y por ende en su contexto sociocultural inmediato (Chehaybar, 2006). Actualmente la formación docente se construye mediante una tríada pedagógica, didáctico-práctica y disciplinar, con fortalezas y debilidades, por ello es importante conocer la trayectoria, disposición, actitud, opinión, visión de los docentes (Pesce, 2014). Como menciona Cervantes (2011),

Hoy la docencia se enfrenta a nuevos retos; atendiendo a las demandas de la sociedad, la tarea docente no se restringe a la llana transmisión de conocimiento y al exclusivo dominio de la materia por parte del profesorado. El acto de educar implica interacciones complejas que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, sociales, entre otras que dan como resultado una multitud de representaciones y actuaciones docentes [p. 2].

Álvarez-Álvarez (2015) menciona la propuesta de Porlán y Rivero sobre la construcción de conocimiento profesional docente al combinar teoría con práctica, cómo se conjunta con la cultura dentro de la institución donde se ingresa, el puesto, el

currículo, los estereotipos, así como los modelos de formación. Lo anterior se puede presentar con la existencia de obstáculos epistemológicos como la separación entre teoría y práctica, simplificación, falta de aceptación de la evolución y diversidad; lo cual se caracteriza con la unión de situaciones sociales de un contexto modificable.

Para Segura (2005), un verdadero docente lleva a sus estudiantes más allá de las aulas, les enseña a vivir de forma genuina con valores desde la interacción social hasta prevención de situaciones de riesgo (Moreno y Peniche, 2020), es decir, presenta una vocación genuina para transmitir conocimiento y entusiasmo basándose en los pilares del aprendizaje: *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir*.

Educar va más allá de ser docente, se requiere reflexión sobre la importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje de información y aplicación de esta en el día a día; se requiere más que un cúmulo de conocimiento, renovarse de forma constante como docente y ejemplo de futuras generaciones en el ámbito laboral mediante el aprendizaje significativo (Núñez, 2013). Como mencionan Moreno y Peniche (2020), “el docente deberá revisar continuamente su práctica educativa y reflexionar sobre su quehacer diario para encontrar formas de impactar favorablemente en la formación en valores de sus alumnos” (p. 10), empatizar con los estudiantes, identificarlos como seres humanos, presentar clases con un enfoque de valores.

Con la presente investigación se pretende identificar y analizar cuáles son las experiencias y trayectorias profesionales de un grupo de docentes que laboran en instituciones de educación media superior.

DESARROLLO

Se invitó a un grupo de docentes integrantes de una escuela de educación media superior de Ciudad Juárez para colaborar en el proyecto de investigación, a través de entrevistas de forma individual para compartir experiencias, la forma de ingresar en el sistema educativo y la trayectoria profesional dentro de la institución. Una vez aceptada la invitación a participar se tomaron acuerdos para la realización de cada una de las entrevistas, así como acerca de la utilización de la información proporcionada para investigación.

Se obtuvo la participación, información y apoyo de cinco docentes para la generación de las entrevistas. El tiempo utilizado en cada entrevista varió de 30 minutos a una hora y media aproximadamente, de acuerdo con el estilo discursivo y la disposición de cada docente.

La entrevista, por ser flexible, abierta y en profundidad, permite un intercambio de información fluido y natural entre las personas involucradas, a partir de una guía previamente elaborada, pero no limitante, es decir, de acuerdo con la información requerida y la forma como el entrevistado se desenvuelve se pueden agregar comentarios, observaciones, preguntas (Hernández et al., 2014), así como obtener datos sobre el tono de voz, la posición, sensación de comodidad o incomodidad al responder el cuestionamiento presentado.

El contenido de las entrevistas abarcó varias dimensiones: profesional, formativa, laboral y experiencial, así como detalles que los mismos docentes quisieron agregar por iniciativa propia a partir de las preguntas generales, ya que la reflexión docente es otra forma de análisis al momento de responder las preguntas, lo cual contribuye en la investigación (Moreno, 2018); en una entrevista, por su carácter dialógico, emergen elementos que involucran la personalidad, los conocimientos, las actitudes y los intereses de los colaboradores o informantes, así como expresiones relacionadas con su disposición para el trabajo en equipo, capacidad adaptativa y aprendizaje continuo para contribuir de una manera adecuada en el proceso enseñanza-aprendizaje (Darling-Hammond, 2013).

Se eligió trabajar con el enfoque interpretativo, mediante el uso de las narrativas como la estrategia básica, cuyo sustento ontológico define a la realidad social como un “texto” que puede ser “leído” por el investigador (Bolívar, 2009) para compartir la experiencia de los participantes, ya que narrar o contar historias forma parte esencial de la actividad humana en la transmisión de conocimiento (McAlpine, 2016).

El análisis de la información se realizó a partir de la transcripción de las entrevistas realizadas a cinco docentes, tomando en cuenta que en los análisis cualitativos es de suma importancia la calidad e información obtenida de los participantes con relación a la cantidad de estos, ya que al indagar de fondo se recupera información representativa de otros docentes, aunque no de todos los integrantes en el sistema educativo (Espinoza, 2020).

El análisis contiene fragmentos discursivos que se transcriben de manera textual, por lo cual se presenta una nomenclatura generada por el *software* Atlas.ti, por ejemplo (6:12), que corresponde a la entrevista 6, párrafo 12. La generación de categorías se da a la par del intento de narrativizar esas realidades, a partir de la reconstrucción colectiva de los discursos, que unen las expresiones, mediante la técnica de *patchwork* (Biglia y Bonet-Martí, 2009).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el análisis de resultados, el rango de antigüedad en el servicio entre los docentes entrevistados es amplio, desde tres meses hasta 38 años; en cuanto a la formación, las carreras son igualmente diversas: ingeniería en electrónica y sistemas digitales, ingeniería agrícola, ingeniero en sistemas digitales y comunicaciones, licenciado en relaciones industriales.

Por otra parte, se localizaron quienes cuentan con especialidad en competencias docente, maestría en terapia familiar o maestrías no concluidas, lo cual nos habla de una preocupación por continuar con su desarrollo profesional. Además señalan que es común que cuenten con cursos de actualización que se dan de manera permanente, los cuales son promocionados dentro de la institución. Como menciona Chehaybar (2006), la percepción de la formación de sí mismos es importante para quienes se encuentran en constante capacitación para transmitir los aprendizajes de una ma-

nera adecuada, y por otra parte que la misma institución cuente con un proceso de formación constante.

En lo que se refiere al contexto sociocultural y económico donde se localiza su institución educativa, los entrevistados señalaron que “estamos en un sector medio bajo, ya casi bajo-bajo, porque tenemos estudiantes de toda la ciudad, hasta de las afueras de la ciudad, se vienen desde muy lejos, de El Valle, y tenemos algunos de Villa Ahumada” (6:13). Con ello se percibe una variedad de características de los estudiantes, con un contexto similar de las orillas o hasta fuera de la ciudad donde se encuentra localizada la institución.

Como se menciona líneas atrás, las narraciones contienen información sobre las múltiples experiencias que les permitieron introducirse en el campo docente y las estrategias implementadas para el reclutamiento del personal en este nivel en el momento en que cada uno ingresó; algunos iniciaron su labor pedagógica en el ámbito industrial, “dando cursos de capacitación en la maquiladora, trabajaba en el área de capacitación y teníamos la educación abierta” (6:1), con lo que se denota experiencia en la transmisión de conocimiento con la finalidad de realizar determinada actividad dentro de una empresa. Sin embargo, se comenta en una de las entrevistas: “La jefa de recursos humanos de aquí de la escuela platicó con uno de los gerentes de la maquila y le dijo: ‘mándame a ingenieros que tengas y que les interesa dar clases en media superior’” (13:14). Lo anterior conlleva el interés presente en el nivel medio superior de ingresar docentes con la disponibilidad de transmitir de forma directa conocimiento y experiencia en el ramo industrial.

Un docente menciona la forma de desarrollar algunas de las habilidades docentes necesarias: “Cuando estudié la licenciatura en agricultura, ingeniería agrícola, yo era asesor de matemáticas de mis compañeros, y la escuela me pagaba una ayudantía” (12:1) hasta que “al final de la carrera había todo un cuerpo de estudiantes y yo era el coordinador, entonces me gustaba la matemática, y pues tenía muchachos a los cuales yo les enseñaba” (12:2). Una situación similar se le presentó a otro docente entrevistado, quien comenta:

Cuando estaba en la universidad fui a una preparatoria particular a hacer servicio social, al director se le fue un profe, yo ya estaba avanzado y me dijo que si quería ayudarlo, faltaba como un mes, mes y medio para que se terminara el semestre, a lo que sí acepté. Al semestre que siguió, me dice: ¿quiere la materia?, y también acepté y sí me gustó y por eso continué [13:1].

Sobre los inicios de la vida laboral de los docentes, se refieren haber iniciado ejerciendo su carrera de manera directa en una maquila, industria, empresa o en el sector agrícola, sin embargo, después de un tiempo laborando en su ingeniería o licenciatura se les presentó la oportunidad de ingresar en la docencia de diversas maneras:

La escuela tenía registros míos y me mandó hablar: “tengo una plaza de tiempo completo para ti en este momento, ¿aceptas o no aceptas?”. Día viernes, estoy en Tamaulipas, acepto, ahí estoy el lunes. Y ahí empecé en el ‘82 como docente, pero no eran las materias de matemáticas, eran las materias de especialidad [12:21].

[Trabajé en una] empresa que se llamaba Delphi, estaba en el departamento ambiental; trabajé cuando estaba en la preparatoria de operador en una empresa que se llama Edumex, también trabajé en un restaurant y actualmente en una empresa de telecomunicaciones Telmex, y en escuelas, he trabajado aproximadamente en unas diez escuelas [13:5].

...dieciocho años en la industria maquiladora, desde auxiliar administrativo hasta gerente en recursos humanos. Estuve en empresas mexicanas, tengo un pequeño negocio de asesorías y apoyo en desarrollo humano en empresas mexicanas y extranjeras. Doy cursos de capacitación, tengo mi consultorio privado, soy terapeuta familiar y entonces ahí consulto. Aquí he estado en el área de orientación, en el área de servicios administrativos, actualmente en la de planeación y nada más [6:7].

Son diferentes las formas de ingresar al sistema en el nivel medio superior, aunque se presentan puntos en común: “es donde empieza mi historia, ahí estuve once años trabajando para la escuela hasta el cierre del noventa y tres, un año después ingresé al CBTIS [...] y en el Bachí Cinco, hace dieciséis años, también por recomendación” (12:4); otro docente estuvo a la espera de una oportunidad: “Inicialmente tardaron unos dos o tres años en llamarme, renunció alguien, me llamaron y así fue como inicié” (15:1), o dentro de su área laboral llegó la oportunidad:

...me realizaron una entrevista aquí, directora, jefe de recursos humanos, jefe de docentes, presidente de academia y creo que nada más, me entrevistaron, yo venía preparado para una demostración de clase, porque anteriormente yo ya había dado clases cuando fui estudiante profesional, pero nada más me preguntaron de mi vida personal y me dijeron: “sí te quedas” [13:15].

Para algunos de los docentes fue cuestión de seguir insistiendo y esperando la oportunidad para ingresar y para otros fue por solicitud, entrevista general y aceptación dentro del sistema, a pesar de referir tener experiencia, esta no fue necesaria de demostrar para su aceptación en el sistema a laborar como docente.

Ingresar como docente en el nivel medio superior va más allá de tener el conocimiento y transmitirlo, es decir, se presentan retos dentro del sistema, los cuales destacan: “la situación socioemocional de los chicos” (6:4), “traen en su mente otras cosas más importantes que estudiar” (6:5), “tener buenas relaciones [...] en beneficio del servicio, independientemente de quien esté” (12:12); por otra parte, observar “cómo los maestros eran majaderos con los directores, que les gritaban [...] esa fue mala impresión mía acerca de algunos maestros, no todos”; iniciar “a dos semanas que había iniciado el semestre, y era llegar y estar de treinta a treinta y cinco horas frente a grupo, que te ven que eres primerizo, eso es difícil, sufres ese primer semestre” (15:5). Aun con experiencia también se presentan situaciones de poco agrado para el personal, como “que se me asignen materias de un día para otro y que se haga más pesado el no anticiparse a la situación, o sea, así de que ‘aviéntate al ruedo a ver cómo le haces’” (13:4), o aparte de trabajar con el grupo cuando en este se presenta una persona con discapacidad.

Por su formación profesional, el trabajo docente representa un reto para los entrevistados, pero “se piensa que con cursos de pedagogía los docentes pueden de-

sarrollar esas estrategias” (12:19), refiriéndose a la pedagogía y didáctica de la forma de transmitir los conocimientos, “pero creo que deberían de ser más exigentes y más cuidadosos las autoridades del servicio profesional docente en cuidar que los que han ingresado de inmediato, y no se esperen a los exámenes de permanencia” (12:19).

En la forma de trabajar “los docentes que tienen la vocación hacia esto, hacia la docencia, entregan más, hacen un trabajo regularmente más fino, mejor planeado, o sea, con más cariño, con más ahínco” (12:14), para poder trabajar según los requisitos de la institución “primeramente me guío mucho en lo que nos dan aquí en la escuela de referencia y por lo regular hay algo ya siempre de base” (13:6), es decir, “primero tomo como base los acuerdos de los cuerpos colegiados, las academias” (12:6), ya que en colaboración se es más “productivos, acuérdesese que el trabajo en equipo causa sinergia si está bien hecho” (12:11).

Con las estrategias didácticas existen diversas perspectivas: “Flexible en ese sentido, me pongo tiempos, ‘esto es para pasado mañana’, ‘se evalúa el trabajo con estas características, ahí va la rúbrica” (12:7); este tipo de evaluación es considerado de importancia, pero la forma de presentar la clase, el uso de las tecnologías, es importante: “Utilizo mucho para presentaciones, utilizo mucho el teléfono y a los muchachos les llama mucho, por ejemplo, como conecto el cel al cañón” (13:11), o utilizar otro tipo de tecnologías como “la plataforma educativa Edmodo, básicamente para enviarles información [...] poner exámenes y facilitar el trabajo de evaluación, y algunas veces para poner videos” (15:10) o mediante el uso de correos electrónicos, “divido al grupo en tres personalidades para trabajar más rápido, que son los visuales, auditivos y kinestésicos, entonces en base a eso [sic] y ese diagnóstico que yo hacía es como yo amoldaba las técnicas” (6:9), o “llego al salón de clase, les explico la teoría y lo comprobamos físicamente, es lo que hago” (13:7).

Algunos consideran importante estar atentos a necesidades de estudiantes y de la materia: “Siempre estoy ahí pensando en un plan B, de hecho, todos los días llego: ‘y si no hay luz, ¿qué voy a hacer?’, ‘y si no hay esto, ¿qué voy a hacer?’” (13:12), o permitirles el uso de celular en clase, “pero en las páginas que les pongo yo para que investiguen; obviamente un tiempo, un límite” (6:11), es decir, “si es que se van a aplicar en el tema que estoy tratando, y da resultados” (12:20). Así, “como organices tu trabajo, como lo planees, bien planeadito desde el objetivo hasta la evaluación, no perder el hilo porque los muchachos se dan cuenta” (12:8).

Es decir, estar atento a quienes le rodean, así como un enfoque del aprendizaje, ya que se requiere que pueda planificar, coordinar, orientar y evaluar actividades de aprendizaje, con la finalidad de generar un perfil, se debe de analizar de forma constante y actualizada (Núñez, 2013).

La institución les presenta opciones para la adaptación en su día a día mediante ... un formato que nos ayuda a realizar ese tipo de planeación, los programas de la COSDAC tienen ese formato de estrategia o secuencia didáctica, entonces son situaciones en donde uno tiene que definir cuáles son las competencias a desarrollar y los tiempos que indican; son temas generales

y a partir de ahí ir desarrollando las actividades para obtener las competencias y poder evaluarlas de acuerdo a lo que nos pide la reforma, que sería emplear la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, con los diferentes tipos que son la hetero, co y autoevaluación [15:9].

Sobre la forma de evaluación, “en el desarrollo del curso tienes esa oportunidad de diversificar y darle distinto puntaje a distintas actividades, lo que pasa es que tienes que ser muy acucioso en levantar tus notas para [...] defenderte ante un reclamo del muchacho” (12:9); “trato de que sea equilibrado en cuanto examen, prácticas, tareas, trabajos, y yo me enfoco mucho a la cuestión práctica” (13:8).

Sin embargo, existen gratificaciones como “premios de alumnos que van a concursar a otros lados y veo que les va bien” (13:3); “cuando tocan grupos cuando [sic] tienes algunos alumnos que jalan a otros y que se prestan para ayudar y te ayudan” (15:3); “los comentarios que me vierten los exalumnos cuando me los encuentro afuera y la forma en que me saludan y en que me reciben” (12:5); “[en la] materia de emprendedores y dos equipos de chicos de prepa hicieron una empresa muy padre y tengo entendido hasta la fecha todavía la tienen activa” (6:3).

REFLEXIONES FINALES

Existe una diversidad de antigüedad en el servicio, la formación y especialidad de los docentes en media superior, así como su ingreso en el sistema, lo cual es importante ya que es de utilidad sobre la transmisión de conocimientos más allá de la teoría, con una visión externa para poder transmitir las necesidades de la sociedad (Pesce, 2014), como lo mencionado por Castro (2015) sobre la necesidad de capacitación dirigida a la docencia o procesos educativos para facilitar la transmisión de conocimientos.

A pesar de que la diferencia presentada en la antigüedad dentro del sistema medio superior era amplia, el análisis sobre la forma de haber sido contratados o ingresado como docentes es similar, al iniciar ejerciendo su carrera para la cual estudiaron y por situaciones diversas se les dio la oportunidad de ingresar y ejercer como docentes, es decir, el sistema sigue, es similar a pesar de la variabilidad en tiempo como docente desde tres meses hasta llegar a los 38 años.

La selección de personal dentro del sistema medio superior lleva a la inexistencia de una forma lineal, con retos sobre la demanda de la sociedad con la forma de transmitir conocimientos en la institución de educación media superior a la que ingresa el docente (Cervantes, 2011).

Sobre la profesionalización, cada uno presenta diferencias para llegar al grado de posgrado, lo cual sería el ideal si se direccionara al ámbito de docencia, como menciona Castro (2015), sin embargo, esta necesidad se ve suplida por cursos de actualización que se les imparten de manera constante dentro de la institución, según las necesidades visualizadas en los docentes. Es decir, existe una disposición para capacitación constante y con ello mejorar la forma de satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes, esto permite generar una cultura institucional, como menciona Álvarez-Álvarez (2015).

Las gratificaciones y satisfacciones son un elemento importante para dar continuidad en la labor docente, estas se presentan principalmente mediante los comentarios y triunfos por parte de los estudiantes, los cuales aportan reflexión sobre la forma de generar el perfil deseable en la transmisión de conocimiento y la parte de hacer las cosas de manera adecuada en beneficio del estudiante (Guzmán y Marín, 2011), dentro de los subsistemas del nivel medio superior presentes en el estado de Chihuahua (SEP, 2021), así como la generación de interés en los actores como autoridades educativas, directores, alumnos y padres de familia, para la generación de esfuerzos para el mejoramiento de la calidad educativa (Núñez, 2013).

Se recomienda mayor investigación sobre los procesos dentro del nivel medio superior, así como los elementos de capacitación para la generación de perfil deseable en la transmisión adecuada de conocimiento a los estudiantes próximos a la elección de una profesión o trabajo.

REFERENCIAS

- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011
- Agreda, Á., y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219-232.
- Biglia, B., y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Fórum: Qualitative Social Research*, 1(10).
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (19), 35-68.
- Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 263-294.
- Cervantes, E. (2011). *El profesorado de ciencias en la educación media superior: la reconstrucción de la práctica docente*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa 14 Prácticas educativas en espacios escolares.
- Chedaybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 36(3-4), 219-259.
- Cossío, E. F., y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. <https://www.redalyc.org/journal/140/14047430007/html/>
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvement*. Teacher College Press.
- Espinoza, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400103
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.htm>

- Guzmán, I., y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163.
- Hernández, R., Fernández- Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Limongi-Vélez, V. (2022). Un reto actual: acompañamiento pedagógico, el camino para mejorar el accionar de los docentes. *Revista Cátedra*, 5(2), 55-74. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>
- McAlpine, L. (2016). Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(1), 32-57.
- Moreno, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-102. <https://www.redalyc.org/journal/551/55160077005/55160077005.pdf>
- Moreno, S. O., y Peniche, R. S. (2020). La formación en valores como reto para el docente de educación media superior en México. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-12.
- Núñez, M. P. (2013). El docente en el enfoque por competencias. *Pensamiento, Papeles de Filosofía*, 1(1). 177-186. <https://revistapensamiento.uaemex.mx/article/view/340/314>
- Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 52-61.
- Pestana, N. (2004). La teoría práctica del profesor, punto de partida para la orientación pedagógica en la formación docente. *Educere*, 8(26), 313-320. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602604.pdf>
- Rangel, O., García, M. A., y Gasca, M. E. (2021). Planeación estratégica en la integración del informe de actividades de una institución de nivel medio superior pública. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 8(16), 199-213.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2008). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Diario Oficial de la Federación.
- SEP (2021). *Estadística educativa. Estadísticas e indicadores educativos por entidad federativa*.
- Segura, M. (2005). Competencias personales del docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 5[2] (26), 171-190. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Segura-B-M-2005-Competencias-personales-docentes-Revista-Ciencias-de-la-Educacion.pdf>

Cómo citar este artículo:

Rangel Ledezma, Y. S., Arzola Franco, D. M., y González Ortiz, A. M. (2022). Experiencias y trayectorias docentes en la educación media superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1692. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1692>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.
