

Las motivaciones y habilidades de los estudiantes normalistas para insertarse en la docencia

Edith Gutiérrez Álvarez *
Inés Lozano Andrade *
Zoila Rafael Ballesteros *

Fecha de recepción: 10 de septiembre del 2018
Fecha de aceptación: 16 de noviembre del 2018

RESUMEN

Algunas instituciones formadoras de docentes han creado un clima de poca importancia a las motivaciones y habilidades que manifiestan los aspirantes normalistas al tomar la decisión de incursionar en la docencia. Este artículo reporta un estudio cualitativo con perspectiva fenomenológica que responde a la pregunta: ¿cómo significan algunos estudiantes normalistas sus motivaciones y habilidades para insertarse en la docencia? El propósito es analizar las significaciones que docentes en formación atribuyen a sus motivaciones y habilidades para apostarle a la docencia. Para tal pretensión se diseñó y aplicó un cuestionario abierto a diez estudiantes normalistas de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Algunas categorías sociales desprendidas del análisis de resultados clarifican un mosaico de identificaciones, creatividad, empatías, limitaciones, angustias, valores, certezas y retos.

Palabras clave:

Palabras clave: motivación por la docencia, inserción a la docencia, disposiciones por la docencia, habilidades por la docencia.

ABSTRACT

Some teacher's School have installed a Little importance environment about skills and motivations teacher's applicants when they take a decision to get enroll into Teaching. Fort he above, this article uses the qualitative method and the phenomenological perspective to answer the question: How much do the student's skills and motivations mean when the enroll into teaching?, Wich aims to offer an analysis of the meaning attributed to the skills and motivations to bet on teaching. For this reason, it was designed and applied an open questionnaire to 10 teacher's students. Some social categories obtained from the analysis of results show a mosaic of identifications, creativity, empathy, imitations, anguish, values, certainties and challenges.

Keywords:

Motivation for teaching, insertion to teaching, funcional abilities to teaching, teaching skills.

* Profesores e Investigadores de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

Introducción

La docencia es una práctica social construida no sólo de las intenciones macro estructurales sino también de la singularidad subjetiva de quienes participan en ella. Pineda (2013) la concibe como la puesta en marcha de los distintos saberes. Sus efectos abren paso a la intersubjetividad entre enseñantes y aprendices.

Sin embargo, no resulta raro que las disposiciones institucionales borren el sentir de los actores de la educación y se enfoquen en mandatos prescriptivos, por ejemplo, la convocatoria mediante la cual se hace un llamado a todo aspirante a la docencia solicita promedio mínimo de 8.0, certificado de bachillerato, certificado médico¹. Incluso, año tras año en la mayoría de las escuelas normales se imparten algunas charlas de inducción de carácter informativo vinculadas con el perfil de egreso² así como algunas consideraciones institucionales, sin dejar fuera algunos planteamientos curriculares. Por lo descrito, vale decir que la falta de las apreciaciones subjetivas de los aspirantes a docentes ha sido bastante notoria, al menos en la Escuela Normal Superior de México (ENSM)³, escenario donde se ha realizado este estudio. Lo signico ha dejado fuera las manifestaciones simbólicas, a las que Hargreaves (1999) otorga importancia mayúscula al considerarla un elemento clave de la interacción en la escuela.

En nuestro caso, interesa recuperar sus voces, esas que fueron silenciadas antes de ingresar como estudiantes a la institución citada, particularmente, las significaciones sobre las motivaciones y habilidades que constituyen la base sobre la cual decidieron estudiar para docentes. La complejidad de ese binomio, no sólo puede visibilizar ciertas disposiciones para abordar la docencia como profesión, sino también la matriz ordenadora del dinamismo que los estudiantes normalistas pudieran crear en una determinada atmósfera escolar.

¹ Léase la convocatoria 2018 para los aspirantes a las escuelas normales de la Ciudad de México. Disponible en <https://www2.sep.df.gob.mx>

² En nuestro caso, la Escuela Normal Superior de México está regida por el Plan de Estudios 1999 en el cual se plasman algunas habilidades intelectuales específicas: comprensión lectora, hábito de lectura, fluidez al hablar, claridad al redactar, analizar situaciones, resolver problemas, capacidad para investigar...

³ Institución formadora de docentes que a su egreso impartirán clases en la escuela secundaria.



La motivación desde su derivación del latín *motivus* o *motus* significa causa del movimiento, y las habilidades, esclarece Monereo (1999), son expresiones que dan cuenta de las capacidades. Autores como Díaz, 1999; Alonso y López, 1999; Anaya y Anaya, 2010 apuntan a la motivación como factor fundamental durante el ejercicio de la docencia. En el mismo orden, pero con respecto a las habilidades, Milena (2016); Palomera, Gómez- Pérez, Briones y Gómez-Linares, A. (2016) las consideran cruciales para orientar la docencia.

Al respecto de la temática, existen además diversos estudios sobre las competencias profesionales del docente en formación, elaborados a partir del discurso de Organismos Internacionales (Lupiañez, 2014). Otros más, se orientan al reconocimiento de las motivaciones, satisfacciones y expectativas en torno al ejercicio profesional de los estudiantes normalistas (Hung, Gratacós y Cobos, 2017); en el mismo orden, se prioriza la construcción de saberes que los docentes principiantes van adquiriendo durante su experiencia en la educación secundaria (Sandoval, 2009). Con base en esta descripción, hemos notado que los sentidos sobre las motivaciones y habilidades de las que disponen los estudiantes normalistas para insertarse en la docencia han sido poco estudiados⁴.

En este estudio se rastrean algunas marcas simbólicas de diez estudiantes normalistas mediante la siguiente interrogante: ¿cómo significan las motivaciones y habilidades para insertarse en la docencia? Para dar respuesta a esta pregunta se seleccionaron dos dimensiones de análisis:

1. Motivaciones para tomar la decisión de estudiar para docente de escuela secundaria.
2. Habilidades que contribuyen a definir la docencia como su carrera profesional.

De tal pregunta se deriva el siguiente propósito: analizar los significados atribuidos a las motivaciones y habilidades que desencadenan la inserción en la docencia. Para el desarrollo de este trabajo se plantean tres apartados: el primero expresa los referentes teóricos sobre motivaciones, habilidades y docencia. Esta última situada desde distintas concepciones pedagógicas. En segundo lugar se presenta la metodología, considerada un componente básico de la investigación social: contiene

⁴ Nos referimos a las Escuelas Normales formadoras de docentes de nivel Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Especial y Educación Física.



el método cualitativo, la perspectiva fenomenológica, los informantes, el escenario, el instrumento de acopio de información y las categorías de análisis. En el tercer apartado, se localizan los resultados, la discusión de hallazgos, las conclusiones y, por último, se cierra con las fuentes de consulta que enriquecieron este estudio.

Sobre la teoría

Lo más habitual de un estudio son las perspectivas conceptuales focalizadas de manera clara en el objeto en construcción. En nuestro caso, como se ha expresado, se configura el cuerpo conceptual a partir de la consideración de algunas características específicas sobre cuatro hilos conductores: los conceptos de motivación, habilidad y docencia, y las características de las diversas escuelas de pensamiento pedagógico, pues estas aluden básicamente al posicionamiento específico que el profesorado establece durante la interacción enseñanza-aprendizaje.

La motivación se relaciona directamente con las expectativas que apuntan a ciertas acciones para concretar las metas propuestas. Bisquera (2000) aclara que las motivaciones atienden a variables biológicas y adquiridas, y que ambas influyen en su logro. A su vez Ajello (2013) presenta a la motivación como elemento crucial para la realización de ciertas interacciones fundadas intrínsecamente, caracterizadas por tomar distancia de imposiciones externas a los actores sociales. Por su parte, la motivación extrínseca atiende al llamamiento de señalamientos externos, justificados a partir de las recompensas a recibir.

Por lo referido, se puede constatar que la motivación se analiza desde los esquemas teóricos que la sostienen. Así, el referente humanista se involucra con la voluntad –motivación endógena o intrínseca– que cada persona dispone para el logro de sus proyectos. Al contrario del conductista cuya tarea específica atiende a los estímulos externos –extrínseca– como condición para responder no solo a los intereses de los otros sino también a la espera de la recompensa. En relación con las habilidades Schmeck (1998) afirma que “que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica” (*apud* Monereo, 1999, p.18) y concluye argumentando que las habilidades ponen de manifiesto las capacidades a las que considera son disposiciones de origen genético.

La docencia es una actividad académica que pretende estimular el aprendizaje de los estudiantes y, en ese sentido, el docente debe saber enseñar con el conocimiento de que asume un compromiso interconectado con posicionamientos pedagógicos, ontológicos, antropológicos,



gicos, sociológicos, que en suma se convierten en el basamento que lo alerta sobre las pretensiones ocultas de la educación. Al respecto Freire (1996) aclara: “la capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos miopes, de ensordecernos, hace por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cínicamente fatalista neoliberal” (pp. 120-121).

La docencia incluye como parte esencial un saber especializado de la asignatura impartida, una pedagogía, una metodología didáctica, criterios de evaluación, planificación de la enseñanza; discursos perfectamente entendibles en sus matices conceptuales y procedimentales para que los estudiantes logren localizar las respuestas a sus inquietudes académicas. La docencia no suprime el diálogo, los valores, los referentes epistemológicos, el arte, incluso las expresiones mediatizadas por significados que los actores de la educación consideran valiosos para implantarse en su ambiente de aprendizaje.

Pineda (2013) orienta la docencia hacia la puesta en marcha de los saberes durante el proceso de aprendizaje en donde la constante es la adquisición de conocimientos de distintos campos y áreas disciplinarias, a la par de una formación mediada por saberes pedagógicos, clima social, económico y político. También presta atención a que la docencia es una interacción académica compleja y dinámica vinculada con el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo interés es mediar saberes puestos a la disposición de los estudiantes, para encaminar a estos al desarrollo de sus habilidades, destrezas y aptitudes. De la misma manera, la describe como un proceso de humanización en donde el enseñante aprende del aprendiz y viceversa.

No obstante, hay que hacer hincapié en que la temática sobre la docencia resultaría inconsistente si no se enmarca en el ámbito de las escuelas del pensamiento pedagógico. Diversas perspectivas han definido estilos determinados del ser docente, por esta razón, las aportaciones disponibles permiten distinguir la heterogeneidad de propuestas que dan lugar a una docencia mediada por una epistemología que subyace de manera implícita.

En la perspectiva tradicional, el proceso de mediación prioriza a un docente involucrado con una práctica *magister dixit* mediante la cual pone a disposición de los estudiantes el saber acumulado de sus predecesores. Así, el docente es una figura importante en la sociedad, un modelo a imitar. Se caracteriza por su decisiva verticalidad atribuida a su práctica, recayendo en él la responsabilidad de habilitar tres funciones consideradas indisolubles: el orden, la disciplina y la aplicación



del método de enseñanza. La enseñanza es libresca, completamente desvinculada de los saberes del contexto sociocultural –considerado pernicioso– (Vives, 2004). El logro académico de los estudiantes destacados incluye principalmente habilidades memorísticas o enciclopédicas. Palacios (1997) manifiesta la existencia de un solo método de enseñanza para responder a todos los desafíos escolares. Al respecto, lo enuncia así: “Dentro de este método, el repaso tiene asignado un papel fundamental; repaso entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir” (p.19).

Otra concepción antagónica insiste en proponer orientaciones pedagógicas centradas en las necesidades e intereses de los niños. El modelo de la escuela activa permite una alternativa para fortalecer las esferas sociales, personales, artísticas e intelectuales de los estudiantes. Sus principios pedagógicos facultan a los estudiantes para asumir acciones solidarias y de cooperación para el logro de su autogobierno, sin intervención de los adultos. La educación activa destaca aspectos ligados al papel de una escuela más interesada en que los niños interactúen de manera directa con las cosas de la naturaleza y los maestros las ponen a disposición de aquellos. Palacios (1997) expresa la siguiente idea: “la educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente” (p.30).

En una tercera perspectiva se encuentra el modelo de la escuela tecnocrática, la cual abandera un enfoque reduccionista cuyo interés por la educación se sostiene a partir de la universalización, la neutralidad, la eficiencia y el cientificismo. La universalización promueve la descontextualización social e histórica de los planes y programas de estudio. La psicología conductual desempeña un papel fundamental en la lógica instrumental de esta corriente al hacer un llamado al docente para atender las determinaciones de los estímulos, reforzamientos y respuestas. Davini (1995) afirma que el profesorado tiene funciones de técnico al concretar en su práctica un currículum predeterminado por los expertos, en el cual están presentes objetivos de conducta y rendición de cuentas medibles. Esta corriente presenta un contacto inevitable con las decisiones de los ingenieros especialistas a quienes se atribuye la tarea de crear la planeación de los sistemas educativos para luego ser acatados por un profesorado que, en sentido estricto, se limita a concretar una serie de técnicas didácticas para el logro de objetivos generales, particulares y específicos.

Por último, existe una tendencia pedagógica diferenciada de las anteriores que alude a la perspectiva crítica. Etimológicamente crítica se refiere a decidir, separar, reflexionar. Dentro de esta concepción se pueden



rastrear las propuestas de distintos investigadores: Apple, 1989; Giroux, 1992; Kemmis, 1998; Grundy, 1991; Gimeno, 1998; Contreras, 1991. El proceso de formación desde la mirada crítica, es quizá la más difundida actualmente. Estos autores plantean enunciados interesados en establecer una relación entre teoría y práctica, sobre todo para interpretar la práctica mediante los referentes teóricos. Esta visión circunscribe al profesorado en una configuración que pone especial énfasis en su actuación creativa donde se instauren participaciones vinculadas con los marcos de interacción sociocultural. Docentes y estudiantes anidan en sus participaciones el diálogo, la acción, la reflexión, la negociación; problematizan y ensalzan una práctica emancipadora para desenmascarar los planteamientos preestablecidos. Asprelli (2010) lo manifiesta así: “no aceptar nada sin antes haber realizado una crítica o reflexión sobre ello” (p. 72). Al respecto, Lozano (2017) precisa que durante el proceso de enseñanza el docente debe entablar relaciones democráticas con los estudiantes en aras de promover manifestaciones críticas de una realidad controlada por los intereses dominantes.

Como puede apreciarse parece evidente que la docencia está entremezclada con dinámicas y componentes distintos, según el ámbito de los principios teóricos que la revisten. La educación tradicional establece mecanismos de enseñanza donde el destinatario entiende la búsqueda de la realidad social mediante la continuidad cultural. Esta visión acarrea una docencia considerada ajena a las condiciones socio históricas donde se desarrolla la práctica.

En cambio, la educación de la escuela activa precisa sugerencias prácticas y de autogobierno muy específicas, en las cuales la docencia se coloca al servicio de actuaciones democráticas y, por tanto, anti autoritarias. Con una lente distinta, la escuela técnica confiere una práctica sólo reducida a instrumentar los objetivos diseñados por los ingenieros conductuales. Sostiene a una docencia desarraigada de una subjetividad percibida como perturbadora para el logro de un clima objetivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la escuela crítica promueve una relación dialéctica con el objeto de interés de los estudiantes y profesores; lleva consigo el germen de la ética, los saberes, los valores y el contexto social que se agrupan para establecer una reconstrucción de la realidad que otros han construido. En este sentido, la docencia está imbricada de actuaciones horizontales, democráticas y reflexivas que coadyuvan a la emancipación de los marcos educativos preestablecidos sin el consenso de entre quienes los crean y los acatan.



Metodología

Se trata de un estudio cualitativo (Taylor y Bogdan, 1986) con perspectiva fenomenológica (Schütz, 1974). El método cualitativo de investigación otorga un papel importante a la subjetividad de los informantes; cimienta sus experiencias desde sus marcos sociales, culturales. El sentido es parte inherente a la experiencia humana, incorpora, recrea y visibiliza mundos interiorizados imbricados de efectos estructurales y culturales. Aporta características de la dinámica social del colectivo que le acompaña. En suma, esclarece parte de la cultura a la que pertenecen los informantes. La visión de la fenomenología implica al mundo de la vida, a las experiencias que se entretajan cara a cara entre los actores sociales; un mundo imbricado de esquemas representados simbólicamente (Schütz, 1974)

La perspectiva citada es conveniente en este estudio porque atiende la subjetividad de diez alumnos cuya situación común es compartir el gusto por la docencia. Interesa analizar sus referentes empíricos de manera holística, en su conjunto, hasta lograr reconstruir un objeto social imbricado de las motivaciones y habilidades con las que cuentan para insertarse a la docencia.

Además, la flexibilidad del método cualitativo permite que las directrices de este estudio no se tornen mecánicas ni lineales y, al mismo tiempo, precisa que los hallazgos no puedan generalizarse, pues la lente cualitativa sólo concentra su atención en interpretar la subjetividad dentro de su marco contextual y temporal.

El contexto de la investigación se sitúa en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), ubicada en la Alcaldía Azcapotzalco de la Ciudad de México. El universo de estudio se compuso por 10 estudiantes de octavo semestre de la especialidad en español. Su elección estuvo supeeditada a que una de las autoras de este trabajo desempeña el papel de asesora de la totalidad de los informantes y también, en semestres previos, les ha impartido asignaturas de acercamiento a la práctica docente. Los estudiantes se mostraron dispuestos a responder sobre sus motivos y habilidades para insertarse a la docencia.

El nivel de seriedad científica de este estudio se concentra en la vigilancia epistemológica que refiere Bourdieu (2008) en su obra *El oficio de sociólogo* en torno a tres componentes indisolubles en las investigaciones sociales: la asunción de una posición epistemológica, el referente teórico y la estrategia metodológica. Los dos primeros han sido desa-



rrollados en renglones atrás, ahora corresponde la exposición de este último componente.

Para dar cumplimiento al propósito de esta investigación, y atendiendo al método cualitativo, se diseñó y aplicó un guion donde se exponen dos interrogantes vinculadas con el problema de investigación:

1. ¿Cuáles fueron las motivaciones por las que tomé la decisión de incursionar a la docencia?
2. ¿Qué habilidades dispongo para hacerlo?

También se plantearon preguntas sobre algunas características generales de los informantes: sexo, estado civil, número de hijos, actividades laborales y número de opción que ocupó la ENSM en relación con otras Instituciones de Educación Superior en México.

El cuestionario abierto se consideró como el instrumento de acopio de información más conveniente al otorgar mayor libertad en las respuestas. Se aplicó en mayo de 2018.

Se solicitó a los estudiantes que narraran de manera amplia sus respuestas a las preguntas referidas en renglones anteriores. Una vez finalizado el proceso de aplicación, se procedió a dar lectura a las respuestas. Se analizaron las similitudes de sentidos, para inmediatamente reagruparlas y categorizarlas por temáticas. Por último, se pusieron al descubierto las categorías sociales: constructos o realidades sociales contruidos por un determinado grupo social (Berger y Luckmann, 1999). De entre las categorías sociales localizamos la vocación, las nostalgias, los retos y la tolerancia. Para mantener el anonimato, se decidió asignar nombres distintos a los de los informantes.

Resultados

Los significados que sostienen los informantes sobre su adhesión a la docencia requieren del esclarecimiento de algunas características de su marco particular de vida. En ese sentido y con base en los datos obtenidos, los diez informantes son del sexo femenino: ocho solteras y dos casadas. Cuatro de las solteras desempeñan algunas actividades comerciales para cubrir sus gastos escolares y las cuatro restantes se dedican a estudiar. Ocho de ellas eligieron a la ENSM como primera opción, y dos como la segunda. Sólo dos de ellas son madres de familia. Lo referido son indicios de puntos de vista mediados por sus condiciones y experiencias individuales con respecto al reconocimiento de sus intereses y habilidades por incursionar en la docencia.



Motivaciones para tomar la decisión de insertarse en la docencia

En México existe una imagen arraigada sobre la docencia, incluso se ha edificado un símbolo fuertemente orientado hacia el compromiso, la atención, la rectitud, la bondad, virtudes que exaltan al docente como un ejemplo de apostolado, como lo fuera en su tiempo el pedagogo veracruzano, Carlos Arturo Carrillo Gastaldi, considerado uno de los grandes educadores mexicanos⁵, autor de varios artículos pedagógicos⁶. Larroyo (1977) lo describe así: “¿Quién podría entonces reunirlos al llamado del estudio y del amor? Carrillo, solamente Carrillo, en quien se adunaban la abnegación, la perseverancia, y el desinterés para transmitir a otros las luces de su saber” (p.335).

Carrillo exalta pensamientos y actuaciones fieles a la vocación y al servicio desinteresado por la educación y, por añadidura, se le familiariza con el apostolado –por la situación de pobreza en la que murió–.

Como se puede notar, el apostolado resultó notorio para ejercer la docencia, sin embargo, actualmente insertarse en ella suscribe diferentes puntos de partida. Gutiérrez (2018) manifiesta que ocupan un lugar importante la tradición familiar, el llamado interior, la facilidad innata para la enseñanza, la admiración por algún profesor y las intenciones por la reivindicación social.

Nostalgias

En todas las dimensiones de la vida se incorporan sedimentaciones sobre alguna determinada intención, Berger y Luckmann (1999) las presentan como segmentos retenidos en la conciencia. En su sentido estricto, una sedimentación invoca experiencias estereotipadas en la mente de las personas.

Tal es el caso de la nostalgia como significación fundamental al encumbrar momentos felices como legado de una serie de experiencias gratificantes durante el transitar por escuelas que trazaron una vía para establecer vínculos con la docencia. Así lo esclarece Rosalba:

⁵ Docente de la Escuela Normal de Jalapa (1887); Director de la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Profesores de México (1890).

⁶ Véanse el *Ideario Pedagógico de Carlos A. Carrillo*, redactado por Áviles, René (1969. México: Editorial del Magisterio) y los *Artículos Pedagógicos del señor don Carlos A. Carrillo* (1907, México: Herrero).



Algo en mí me recordó aquella decisión que había tomado años atrás, aquella niña que le emocionaba ir a la escuela (...) La idea nunca había desaparecido por completo, ahí estaba oculta esperando ser tomada y lo hice.

Sin embargo, esas evocaciones del pasado, esas sedimentaciones, no son vastas para afirmar con certeza sus aspiraciones para posicionarse como docente. Existen dos elementos más que pondrán a prueba su decisión. El primero se vincula con su intervención directa en el campo de la docencia y el segundo tiene que ver con los alcances o logros obtenidos durante esas primeras inserciones en la escuela secundaria. Rosalba lo expone así:

Llegaron las primeras prácticas (...) Es ahí donde salí contenta del aula porque había encontrado la respuesta que estaba buscando, estaba segura de querer ser profesora.

Como se analizó, esas evocaciones del pasado que parecieran constituir la base principal de sus decisiones hacia la vía de la docencia, sólo evidenció la primera fase de su inserción; la segunda cobra importancia mayúscula pues a través de las experiencias obtenidas en la interacción enseñanza-aprendizaje reafirma su identificación con la docencia.

Así, la motivación estuvo mediada por sentimientos sedimentados que responden a los reclamos del presente, pero al mismo tiempo requiere acercarse a las prácticas y establecer un clima exitoso en las aulas.

Abatir inseguridades

Otro indicio manifestado es la posibilidad de remediar la inseguridad y el nerviosismo que envuelve a la informante. Ella considera que el encuentro constante con un panorama de hostilidades en la escuela secundaria aleccionará su carácter. En congruencia con esa señalización Gutiérrez (2018) y Lozano (2016) evocan un bagaje de conflictos e indisposiciones de algunos estudiantes de escuela secundaria. Gutiérrez (2018) manifiesta la poca importancia que conceden a su asistencia a la escuela, incluso, las suspensiones de clases las consideran divertidas al considerarlas como períodos vacacionales. En el mismo sentido, Lozano (2016) detalla que algunos adolescentes se desapegan de las normas y aspiraciones sociales al mostrarse desafiantes ante las figuras de autoridad. En el mismo orden, no resulta extraño que los estudiantes normalistas al haber interactuado en las aulas hayan tenido que mantener una actitud segura para controlar de manera directa la pluralidad de situaciones.



Al respecto Eurídice y María manifiestan:

Mi carácter es inseguro, nervioso, y vi la necesidad de estudiar para docente porque con tantos problemas que hay ahí, mi carácter se iba arreglar (...) había leído que los adolescentes eran desastrosos y me dije: Aquí los alumnos van a provocar que me haga fuerte de carácter. Estaba acostumbrada a ir por la vida con temor y con inseguridad sobre si lo que expresaba sería correcto o no.

En tal situación, su inserción en la docencia es una posibilidad para despartarse de sus angustias y lograr un carácter más reacio que pueda ofrecer respuestas a los desafíos declarados en los ambientes escolares. Reconocer que no se tiene seguridad, se traduce en un aliciente que la condiciona a fortalecer su carácter mediante el ejercicio de la docencia.

Retos

La docencia instaure pretensiones institucionales, contenidos curriculares, estrategias, evaluaciones y además, intervenciones inciertas con adolescentes que a veces no tienen disposición para crear un ambiente de aprendizaje significativo. A continuación localizamos un fragmento que se vincula con lo descrito: “El maestro era la burla de todos hasta que lo reventamos y se largó” (Gutiérrez, 2018, p.61), en ese sentido se advierte una plataforma de incertidumbres que representa un reto para cualquier estudiante normalista.

Violeta lo expresa así:

Quise ponerme un reto y ese reto fue trabajar con adolescentes que se encuentran en una etapa muy difícil de sus vidas en donde se ven afectados por todos los cambios físicos y psicológicos, en donde son de un carácter más fuerte y es difícil trabajar con ellos.

El reto es la significación imbricada de interacciones inesperadas de un grupo compuesto por adolescentes que no sólo enfrentan cambios drásticos en su corporeidad, sino también desencadenan un escenario conflictivo para los docentes.

De esa manera encarnar el sentir por la docencia como un reto, incluye un referente atravesado por manifestaciones y vínculos de interacción tensos, pero al mismo tiempo, desafiantes.



Pulir diamantes en bruto

Otros enclaves significativos inician con la justificación de no perder contacto con un adolescente que requiere de orientaciones para incitarlo a poner en juego sus conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes para “pulir” el papel diferenciador entre el estancamiento “diamante en bruto” y el desarrollo exitoso “preciosa gema”, tipologías que toman distancia una de otra. La última es la alternativa más viable al cultivar los elementos más dinámicos de los estudiantes para generarles un destino más prometedor.

Eurídice y María lo manifiestan de la manera siguiente:

Desarrollar todo el potencial que tienen desde que nacieron, y no lo saben (...) de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes para que puedan sobresalir y tengan un futuro mejor.

Ser maestra es poner un granito de arena en la educación de un niño, pulir poco a poco ese diamante en bruto hasta convertirlo en una preciosa gema, para que destelle luz radiante que lleva guardada pudiéndola mostrar al mundo, abriendo paso a sus conocimientos

Pulir diamantes en bruto es uno de los ideales que encaminan a las estudiantes por la docencia. Es importante destacar que este significado procede de una fuerte orientación hacia el intento de mantener acciones donde subyace el deseo de aquilatar aquello que se encuentra en su estado originario.

Paliar conflictos, aportar granitos de arena, retribuir a la sociedad

Otra visión acentúa a la docencia como un componente fundamental para paliar algunos conflictos que acontecen en nuestra sociedad, y al mismo tiempo alude a la posibilidad de rehabilitar a la sociedad mediante aportaciones “granito de arena” a los asuntos de la escuela. En esa línea, se condensa un afán reparador al reenfocar la idea de retornarle a la sociedad algo de los beneficios que le ha heredado.

Teresa lo enuncia de la manera siguiente:

Creo en la educación, pienso que es de lo que carece nuestro país, y si bien no es la respuesta a todos nuestros males como sociedad, sí es una de las salidas. Decidí ser profesora porque creo profundamente que es el granito de arena que puedo aportar a mi sociedad. Hasta hace algunos



años no había entendido cuando la gente decía que quería regresarle a la sociedad un poco de lo que le ha dado, pero en esta profesión lo he entendido a la perfección.

Por lo descrito, se puede notar que los motivos por los que los estudiantes decidieron insertarse en la docencia atiende a una diversidad de criterios: un llamado interior por la docencia; nostalgias de un pasado satisfactorio en la escuela; apropiación de un territorio profesional que los coadyuve a desalojar el nerviosismo e inseguridad; retos que se constituyen como piezas clave para atender un clima áulico complejo; capacidades innatas que los adolescentes poseen y que el docente debe potenciar y, por último, contribuir a la transformación de la realidad en la que se circunscriben los actores sociales y retribuirle algo a la sociedad.

Los significados derivados de la primera pregunta referente a las motivaciones de los estudiantes normalistas para incursionar en la docencia representan herramientas que proporcionan un escenario de interpretaciones entrelazadas con los significados de las habilidades que los estudiantes dicen tener y que, no dudamos, ponen a disposición de las distintas situaciones con las que inevitablemente se encuentran cotidianamente en la escuela. Ambas significaciones, mostrarán matices singulares para aclararnos universos de significados más amplios.

Habilidades para la docencia

La dicción, el saber y las necesidades del alumno

El uso adecuado de la dicción, una acertada dirección, el saber profundo sobre la disciplina que se imparte y el reconocimiento del desarrollo cognitivo y las aspiraciones y necesidades de los estudiantes, representan el collage de habilidades para ejercitar la docencia.

En palabras de Rocío, María, Laura y Yolanda:

Explicar de manera clara y sencilla para que sea entendible, es decir que soy capaz de transmitir lo que pienso y sé a través de un lenguaje adecuado (sin dejar de ser formal) dependiendo de la audiencia a la que me dirija.

Agradable y precisa a la hora de explicar los contenidos curriculares.

Tengo un buen tono de voz al estar frente a grupo, que sé marcar límites. Saber mucho de la asignatura que imparto y conocer el nivel cognitivo y los ideales y necesidades de los alumnos.



Siguiendo los mandatos orientadores de los estudiantes normalistas se puede descifrar la importancia que recae en el saber profesional y en los saberes disciplinarios. Tardif (2004) describe al saber profesional como el referente teórico ofrecido por las instituciones formadores de docentes, en nuestro caso, se vincula con los saberes comunes o afines para los estudiantes que atenderá la escuela secundaria. Y en el mismo nivel, los saberes disciplinarios se vinculan con lo aprendido en cada campo disciplinario o especialidad a la que los estudiantes normalistas han decidido alojarse⁷.

Los datos precedentes sustentan el saber hacer como una de las habilidades descritas para incursionar en la docencia, otras visiones incluyen estrechas relaciones con otros principios.

Tolerancia

La tolerancia es un principio que tiende a la aceptación sin cuestionamiento de la diferencia, e incluso promueve la naturalización de actitudes que hagan visibles un clima de empatía entre profesorado y estudiantes, todo en aras de integrar, sin distinción alguna, a los miembros de una institución escolar.

Gil (2001) considera que la tolerancia se aplica al reconocer al otro, sin distinción de ideologías, condiciones socioeconómicas, religiones. Las personas por el simple hecho de existir son dignas de ser tomadas en cuenta; otorgándole el mismo valor como seres humanos.

Estos rasgos confieren un valor especial a la docencia al enmarcarla en una orientación que incentiva el rostro humano de la educación.

Al respecto Antonia, María, Yolanda y Teresa, manifiestan:

Me considero muy tolerante, comprensiva, agradable.

Tengo la habilidad de ser empática y jamás me gusta exhibir a nadie, a todos los trato igual.

No podemos menospreciar a quien no es igual a los demás, eso no va con la docencia.

⁷ El Mapa Curricular del Plan y Programa de Estudios 1999 referido a la Formación común, establece asignaturas para todas las especialidades del nivel secundaria. De la misma manera refiere contenidos específicos atendiendo al campo profesional o especialidad elegida por el estudiante. En nuestro caso, son nueve Especialidades: Español, Matemáticas, Inglés, Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía, Biología, Química y Física . Además, en la ENSM se imparten dos especialidades más: Pedagogía y Psicología educativa.



Soy tolerante (...) para trabajar con adolescentes, porque, como bien sabemos, es una etapa complicada en la que buscan comprensión.

Otras situaciones por las que atraviesan los adolescentes, las cuales deben tomarse con mucha seriedad, es el clima hostil que impera en las relaciones intrafamiliares de algunos de ellos y, que luego, se traduce en su bajo desempeño escolar.

Teresa y Violeta así lo expresan:

Es importante tener la sensibilidad de percibir, compartir y comprender lo que los adolescentes viven, sobre todo en esta época, donde las familias se ven fracturadas con mayor frecuencia.

Los muchachos traen problemas de su familia y luego no se concentran y reprueban.

Así, la tolerancia se traduce en mostrarse crítico, comprensivo, agradable ante las directrices de un mundo desafiante en el que reina la indiferencia y la desconfianza. Otro de los rasgos orientadores es la etapa de desarrollo de los adolescentes que, en conjunto con el contexto familiar, no sólo los desconcentra de sus tareas sino también repercute en los resultados de su desempeño escolar.

Paciencia

Otro principio importante en un contexto de relaciones sociales compatibles con iniciativas que, en lugar de denostar a los estudiantes que no logran un nivel suficientemente significativo durante el proceso enseñanza-aprendizaje, es la paciencia: condición esencial para movilizar la apropiación de saberes. La docencia se imbrica de las aclaraciones y apoyos constantes que contribuyan al esclarecimiento de las dudas de los adolescentes sobre lo visto en clase. La paciencia del docente pone al alcance de los estudiantes una plataforma de acciones que coadyuven al logro de los propósitos esperados.

Violeta y María aseveran:

Soy paciente, no me desespero tan fácil, (...) me gusta enseñar y no me doy por vencida hasta lograr que haya aprendido la persona, no importa cuántas veces se lo tenga que explicar, lo importante es que ella lo entienda.

Si no tienes paciencia no lograrás tus aprendizajes esperados.



Estimular el aprendizaje de los estudiantes es una tendencia emprendida desde la paciencia en la cual existe una voluntad férrea para disminuir algunas limitaciones de apropiación del conocimiento.

Creatividad

En la misma dirección hay que subrayar que una de las habilidades clave para ejercer la docencia señala como tarea prioritaria la creatividad. Una función creadora que se expresa en las diversas formas de propiciar nuevos cauces para el acceso al conocimiento, en delinear actuaciones con matices distintos a los acostumbrados, en dejar volar la imaginación para luego ponerla en marcha. Fromm (2005) la define como un pensamiento libre que apertura la función creadora.

La forma particular de significar la creatividad trae consigo el uso de estrategias innovadoras que atraigan la atención de los alumnos. Vale decir que la docencia debe estar orientada a la integración, al entusiasmo, al uso de estrategias diversas que apelen a la innovación.

Antonia, Rocío y Laura lo exponen así:

Ser creativa, innovar, (...) atraer la mirada de los alumnos en diferentes estrategias didácticas (...) soy entusiasta (...) me gusta motivar.

La creatividad conforta a los alumnos porque los trabajos por equipo provocan que se integren mejor y hagan un trabajo más agradable para ellos. Promover la creatividad es una habilidad que tengo, (...) de cualquier cosa simple hago algo distinto y hermoso.

La creatividad va a la par de la innovación y de las diversas estrategias didácticas. Es una alusión al favorecimiento de la integración grupal y al desarrollo de un trabajo más colectivo y apremiante; es la explosión de ideas que reconfiguran lo estructurado, lo considerado simple.

Ética profesional

Una habilidad sustancial es la ética profesional que conlleva a la asunción responsable de la función social de la docencia. Al respecto López (2013) esclarece que los distintos campos profesionales se revisten de principios éticos que acentúan las normas de comportamiento o los límites de un ejercicio profesional. De esa manera, la docencia debe involucrarse en dirigir y apoyar la formación de las nuevas generaciones hacia el bien colectivo.



Antonia, Rocío y Laura lo reiteran así:

Ejercicio de la ética que nos haga responsable en nuestras funciones con la sociedad. María.

Ética necesaria para poder guiar, enseñar y apoyar a las generaciones más jóvenes. Yolanda.

Dirigir a los alumnos al bien para todos

La ética profesional a la que revisten de compromiso asume un deber profesional con la sociedad en su conjunto, pero particularmente en su labor profesional con los estudiantes.

Gusto por seguir aprendiendo

Actualmente la docencia está inmersa en una sociedad de la información que le exige una función que va más allá del desempeño convencional de sus acciones; ha de involucrarse con el aprendizaje de manera permanente. Pérez (2000) refiere al docente como agente de cambio sumergido en la complejidad de una sociedad que le demanda cada vez más el desarrollo de una nueva visión de profesionalidad.

Así, una condición esencial de la docencia, entronca con una tendencia a seguir aprendiendo saberes que abren más vetas para ser analizadas. Además, quienes se involucren en la docencia deben estar habilitados para incorporar nuevos paradigmas, de tal manera que educar es sinónimo de actualización y perfeccionamiento profesional.

Eurídice, Violeta y Laura lo ponen de manifiesto:

Hoy todo cambia, es complicado estar al día, y soy habilidosa para incorporar a esos cambios tan bruscos de la sociedad.

Aprender siempre para encajar mejor en mi práctica docente (...) conocer otros paradigmas.

Me gusta aprender cosas nuevas, me parece que este es un aspecto de vital importancia para esta profesión.

En nuestro caso, las habilidades para la docencia mantienen distintas composiciones: mantener una dicción adecuada, un saber profundo de la disciplina y del campo profesional, reconocer el desarrollo cognitivo, aspiraciones y necesidades de los adolescentes, tolerar la diferencia, saber reconocer un contexto social y familiar; establecer la paciencia como un componente fundamental en la enseñanza, fomentar la creatividad, la ética profesional y tener gusto por continuar aprendiendo.



En relación con lo descrito, las significaciones sobre las motivaciones y habilidades que desencadenó su inserción en la docencia, adoptó un esquema nuclear vinculado con visiones que dejan entrever la forma en que se incorporarán a la práctica docente.

Discusión de hallazgos

Los significados sobre las motivaciones y habilidades para insertarse en la docencia adoptaron posiciones significativas para los informantes.

Por un lado, algunas motivaciones estuvieron conformadas por acervos direccionados hacia la sutileza de las emociones –nostalgias, angustias, inseguridades– que atañen a la docencia. Por otro, pregonaron la alternativa de las disposiciones personales sobre aspectos que ponen en juego el reto y la integración, así como la noción del esfuerzo para enfrentar las carencias académicas que pueden ser determinantes en estudiantes con una inadecuada apropiación de conocimientos. Otros significados sobre las motivaciones están más atentos en pulir el estado original de los adolescentes y en modificar y rehabilitar a la sociedad, una condición necesaria para retribuirle algo de lo mucho que les ha aportado.

En síntesis, las motivaciones por las cuales los estudiantes normalistas se insertaron en la docencia quedarían tipificadas así: emociones (nostalgias, angustias, inseguridades). Disposiciones (retos, pulir diamantes en bruto). Ideales (afán reparador a manera de rehabilitar a la sociedad). De ahí que los estudiantes normalistas evidencian significados valorados colectivamente, incluso, reiteramos, esa validación está en estrecha relación con los sentimientos y la búsqueda de cambios como aportaciones a una sociedad que requiere de la mediación informada y responsable del docente.

Es claro que los significados no sólo están apegados a las motivaciones descritas sino también incluyen, en su repertorio, el dominio de algunas habilidades que respondan y se ajusten a las exigencias de los estudiantes de la escuela secundaria.

Frente a las habilidades, invocan de manera reiterativa: saberes disciplinares y profesionales (dicción, sentido de dirección de su práctica docente, saber profundo de la materia que imparten, desarrollo cognitivo, aspiraciones y necesidades de los adolescentes); la asunción de valores (tolerancia, paciencia, ética profesional) y por último, actualización permanente.



Esta caracterización supone una docencia inmersa en varias dimensiones; implica una visión integradora. Los significados asignan puntuaciones unificadas en torno de las actuaciones deseables de los profesionales que incursionan en la docencia. Incluye el discernimiento del caudal de habilidades desde las cuales establecen un compromiso y acentúan un carácter comprometidamente humanista con su profesión.

Conclusiones

El sentido sobre las motivaciones y las habilidades son las certezas que sostienen los informantes al reconocer los fines considerados fundamentales para incorporarse a la docencia. Sus motivaciones y habilidades no sólo atienden intereses intrínsecos sino también están mediadas por una serie de tareas relacionadas con las determinaciones contextuales. Por lo dicho, los estudiantes normalistas consideran viables aquellas motivaciones y actitudes que delineen la docencia con la integración de emociones, disposiciones, valores, saberes e ideales considerados deseables para ponerse al servicio de la sociedad y contribuir a su humanización.



Referencias

- Ajello, A. (2003). La motivación para aprender. En Pontocorvo, C. (Coord.). *Manual de Psicología de la Educación*. España: Popular.
- Alonso, J. y López, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Anaya, A. y Anaya, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, vol. 25, núm.1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Asprelli, M. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bourdieu, P. (2008). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Contreras, D. (1991). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Paidós: México.
- Díaz, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fromm, E. (2005). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gil, R. (1998). *Valores humanos y desarrollo personal. Tutorías de educación secundaria y escuelas de padres*. Barcelona: Cisspraxis.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México. siglo XXI
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata
- Gutiérrez, E. (2018). La primera práctica docente durante la formación inicial. En Gutiérrez, E (coord.). *Prácticas, saberes y experiencias: Voces de estudiantes normalistas y docentes*. México: Newton.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1998) *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- Larroyo, F. (1971). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- López, M. (septiembre, 2013). Ética profesional y complejidad. Los principios y la religación. *Revista Perfiles Educativos*, vol. 35, núm.142.
- Lozano, I., Cruz, R. y Belmont, D. (2016). Para qué estudiar la secundaria. En Lozano, I. y Gutiérrez, E. (coord.). *De relajos y malestares: La producción de sentidos en la escuela secundaria*, México: Plaza y Valdés.
- Lozano, I. (2017). *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. México: Newton.
- Lupiañez, J. (2014) *Competencias del Profesor de Educación Primaria*. *Educacao & Realidades*, vol. 39, núm.4. Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/3172/Resumenes/Resumen_317232121008_1.pdf



- Mora, P. (2016). Conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes constructores de paz. *Mundo FESC*. vol. 1, núm.11, Recuperado de: http://www.fesc.edu.co/Revistas/MundoFESC/edicion_11.pdf
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Palacios, J. (1997). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Fontamara.
- Palomera, R., Gómez, E., Briones, E. y Gómez, A. (2016). Formación en valores y competencias personales para docentes. En Briones y A. Gómez-Linares (coords.), *Psicología para docentes. Guía y casos resueltos aplicando el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pineda, I. (2013). Saberes profesionales de la docencia universitaria. En: Sánchez, A. y Pineda, I. (coords.). *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*. México: UNAM-Posgrado.
- Said-Hung, E. Gratacós, G. y Valencia, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educ. Pesqui*, vol. 43. núm. 1, Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0031.pdf>
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de Secundaria en México. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm.1. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41951>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2000). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México.
- Schmeck, E. (1998). *Learning strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Solano, F., Cardiel R. y R. Bolaños. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vives, J. (2004). *El tratado de la enseñanza*. México: Porrúa.



