

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

“IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN CONTINUA: UN ESTUDIO DE
CASO”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta

HILDA PATRICIA GUTIÉRREZ CHÁVEZ

Directora: Dra. Mariana Sánchez Saldaña

Lectoras: Dra. Graciela González Juárez

Dra. María Elizabeth Luna Solano

Ciudad de México

2022

Dedicatoria y agradecimientos

Realizar un posgrado es una aventura apasionante. Para mí, ha sido un viaje transformador que me provoca un inconmensurable agradecimiento a todas mis brújulas que, sin ellas, muy probablemente, habría sido azarosa la llegada.

Gracias a mi tutora y directora, Dra. Mariana Sánchez Saldaña, y al cuerpo de personas investigadoras del Doctorado Interinstitucional en Educación por acompañarme estos cuatro años con sus enseñanzas, confianza y cariño. Gracias a la Universidad Iberoamericana por darme la oportunidad de seguirme formando con identidad y misión de *ser para los demás*.

Gracias a mi hija e hijo, Fernanda y Sebastián por su amor, paciencia y más amor, son mi motor de vida. Gracias a mis hermanos y familia por sus buenos pensamientos y confianza para llegar a la meta. Gracias Minet por tus maullidos y abrazos peludos en las muchas madrugadas de escritura.

Gracias Domi, Melanie, José Luis y Sergio por arroparme con su amistad, guía y escucha.

Gracias al profesorado de Educación Continua por darle vida a esta investigación; y a Randolpho por impulsarme a romper límites.

Gracias a mis seres trascendidos que me acompañan y conspiran amorosamente en mi camino.

Gracias a la perfecta infinitud, por darme misión y propósito.

A ti, persona lectora, gracias por confiar en el poder transformador de la educación, espero que este trabajo te resulte grato y nutritivo.

Contenido

Resumen	14
Introducción	17
1 El problema y su contexto: Identidad docente del profesorado en la educación continua	23
1.1 El problema educativo de la identidad docente en la educación continua	23
1.2 Antecedentes de las investigaciones sobre identidad docente.	27
1.3 Preguntas de investigación, supuestos y objetivos	37
1.3.1 Preguntas de investigación	37
1.3.2 Supuestos	38
1.3.3 Objetivos de la investigación	39
1.4 Definición de objeto de estudio	39
1.5 Justificación	41
1.6 Aporte científico a la investigación educativa	43
2 Marco teórico: identidad y pensamiento docente	45
2.1 Perspectivas teóricas para el análisis de la identidad profesional docente	45
2.1.1 Las premisas de interaccionismo simbólico y las imágenes radicales	47
2.1.2 La Teoría de las Representaciones sociales	53
2.2 La conformación de la identidad a partir de las creencias y los sistemas de creencias	58
2.2.1 Las creencias en la conformación de la identidad individual y social	62
2.3 La identidad docente	64
2.3.1 Estado del arte que configura el campo de la identidad profesional docente	68
2.3.2 Elementos que inciden en la formación de la identidad docente.	76
2.3.2.1 El significado de la práctica educativa	76
2.3.2.2 Los procesos de reflexividad	77
2.3.2.3 Las concepciones acerca del campo disciplinar	77
2.3.2.4 Formación previa y trayectorias profesionales	78
2.3.2.5 Los legados culturales, históricos e institucionales	79

2.3.2.6	El factor subjetivo y emocional _____	80
2.3.2.7	Los incidentes críticos como fuente de identidad _____	81
2.3.3	Aspectos y características de la naturaleza de la identidad docente _____	82
2.3.3.1	Elementos del aspecto individual y la naturaleza específica de la identidad _____	82
2.3.3.2	Elementos del aspecto social y la naturaleza múltiple y cambiante de la identidad ____	83
2.3.3.3	Elementos del aspecto Institucional y los rasgos estables de la identidad _____	86
2.3.4	Taxonomía de las creencias _____	88
2.3.4.1	Creencias sobre los elementos de la dimensión personal _____	89
2.3.4.2	Creencias sobre los elementos de la dimensión institucional _____	89
2.3.4.3	Creencias sobre los elementos de la dimensión social en la educación continua ____	89
2.3.4.4	Categorías emergentes _____	90
3	<i>Marco contextual</i> _____	91
3.1	Concepto, naturaleza y devenir de la educación continua _____	91
3.1.1	Características y naturaleza de la educación continua _____	93
3.1.2	Antecedentes internacionales de la educación a lo largo de la vida _____	94
3.1.3	Iniciativas para el ordenamiento de la educación continua _____	95
3.2	Función social de la educación continua _____	96
3.3	Antecedentes, evolución y situación actual de la educación continua en la IBERO CDMX	98
3.4	Organización institucional de la Educación Continua en la IBERO CDMX _____	105
3.5	Fundamento ignaciano de la educación continua en la Universidad Iberoamericana	106
3.5.1	Filosofía educativa y principios básicos _____	106
3.5.2	Modelo educativo ignaciano: Pedagogía Ignaciana _____	108
3.6	La educación continua y el perfil del profesorado: la incidencia social _____	111
4	<i>Metodología de investigación: un estudio de caso acerca la conformación de la identidad docente del profesorado de la DEC de la IBERO CDMX</i> _____	113
4.1	Epistemología constructivista y metodología cualitativa en el estudio de la identidad	113
4.1.1	Método y enfoque de la investigación _____	115
4.1.1.1	Estudio de caso como método de investigación _____	115
4.1.1.2	Enfoque de la investigación _____	117

4.2	Consideraciones de la investigación para el enfoque interpretativo	119
4.3	Técnicas de investigación para la recolección de datos e instrumentos	120
4.3.1	Descripción, justificación de instrumentos y piloteo	120
4.3.1.1	Cuestionario	121
4.3.1.2	Entrevista semi estructurada	123
4.3.2	Dimensiones presentes en la entrevista semiestructurada	125
4.4	Consideraciones éticas	126
4.4.1	Declaración de cercanía y subjetividad	126
4.5	Docentes participantes en la investigación	129
4.5.1	Datos obtenidos y su manejo	132
4.6	Argumentación sobre el uso de Atlas.ti	134
4.7	Procedimientos de análisis de información	135
4.8	Reflexiones sobre las limitaciones del estudio	136
4.9	Resultados del cuestionario diagnóstico	137
4.9.1	Resultados del cuestionario	137
4.10	Hallazgos de las entrevistas semiestructuradas	143
4.10.1	Hallazgos preliminares por categoría	143
4.10.2	Categorías emergentes	150
5	Discusión y análisis	152
5.1	Análisis de las creencias docentes por docente y su disciplina	152
5.1.1	Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 1. [Filosofía- D/C – TC]	153
5.1.2	Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 2. [DesHum-D/C-DEC]	160
5.1.3	Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 3 [NegArqui-D/C-DEC]	167
5.1.4	Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 4 [Econom-D/C-DEC]	175
5.1.5	Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 5 [Derecho-D/C-Asig]	182
5.1.6	Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 6 [Lenguas-D-Asig]	193
5.1.7	Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 7 [CienRel- D/C - TC]	204
5.1.8	Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 8 [DerHum-D/C-DEC]	214
5.1.9	Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 9 [Lideraz-D/C-DEC]	225
5.1.10	Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 10 [Negocios-D/C-Asig]	232
5.1.11	Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 11 [Merca-D/C-Asig]	239

5.1.12	Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 12 [Diseño-D-Asig] _____	247
5.1.13	Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 13 [NegElec-D/C-DEC] _____	254
5.1.14	Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 14 [Tecnol-D/C-DEC] _____	265
5.1.15	Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 15 [Arte-D/C-Asig] _____	278
5.1.16	Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 16 [Literat-D-DEC] _____	286
5.1.17	Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 17 [Coach-D/C-Admnivo] _____	292
5.1.18	Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 18 [Gastro-Nutrición-D/C-DEC] _____	301
5.2	Análisis del sistema de creencias por campos de conocimiento _____	310
5.2.1	Análisis del sistema de creencias del profesorado del Área de Humanidades _____	310
5.2.1	Análisis del sistema de creencias del profesorado del Área de Ciencias Sociales _____	314
5.2.1	Análisis del sistema de creencias del profesorado del Área de Negocios _____	317
5.2.2	Análisis del sistema de creencias del profesorado del Área de Tecnología aplicada a los negocios	320
5.3	Análisis del corpus de datos por categorías o temas a partir de la codificación en Atlas.ti	324
5.3.1	Discusión por categoría de análisis _____	324
5.3.1.1	Creencias vinculadas a los legados biográfico-familiar-cultural _____	325
5.3.1.2	Concepciones sobre el campo disciplinar _____	326
5.3.1.3	Concepciones sobre los incidentes críticos en la docencia _____	328
5.3.1.4	Creencias sobre el ser docente de la DEC IBERO CDMX _____	330
5.3.1.5	Concepciones y creencias sobre la enseñanza en la EC _____	333
5.3.1.6	Concepciones y creencias sobre el aprendizaje de las personas adultas _____	334
5.3.1.7	Concepciones y creencias sobre la investigación en la EC _____	335
5.3.1.8	Concepciones y creencias sobre la reflexividad en la EC _____	337
5.3.1.9	Concepciones y creencias sobre la emocionalidad en la labor docente _____	338
5.3.1.10	Creencias sobre el rol docente en la EC _____	340
5.3.1.11	Creencias docentes sobre la interacción con el estudiantado _____	342
5.3.1.12	Creencias sobre interacción con las personas pares docentes y la conformación identitaria	344
5.3.2	Categorías emergentes _____	345
5.3.2.1	Creencias relacionadas con el género y la identidad docente _____	345
5.3.2.2	Creencias sobre el autoconcepto como fuente de identidad _____	346
5.3.2.3	Creencias como personas egresadas que abonan a la identidad docente _____	349
5.3.2.4	Creencias sobre los identificadores de la IBERO que abonan a la identidad docente	351

5.3.2.4.1	Libertad de cátedra	351
5.3.2.4.2	Espiritualidad ignaciana	352
5.3.2.4.3	Acciones institucionales	352

6 Conclusiones 354

6.1 Las representaciones sociales expresadas como creencias que son fuente de identidad docente 354

6.1.1	Identidad docente desde los legados familiares y la biografía personal	358
6.1.2	Identidad docente según el campo disciplinar y las trayectorias profesionales	359
6.1.3	Contribución de los incidentes críticos a la identidad docente	361
6.1.4	El ser docente de Educación Continua en la IBERO	362
6.1.5	Atributos identitarios desde las concepciones sobre la docencia en la educación continua	364
6.1.6	Atributos identitarios desde las concepciones sobre el aprendizaje de las personas adultas	366
6.1.7	Atributos identitarios según las conceptualizaciones de la investigación	367
6.1.8	El factor reflexivo en la identidad docente	368
6.1.9	La emocionalidad como elemento transversal de la identidad del profesorado	369
6.1.10	El rol docente en la educación continua de la DEC IBERO CDMX	371
6.1.11	Elementos identitarios a partir de la interacción con el alumnado	372
6.1.12	Elementos identitarios a partir de la interacción entre pares docentes	373
6.1.13	Identidad igualitaria en el tratamiento de los temas de género	375
6.1.14	Atributos del autoconcepto que abonan a la identidad docente	376
6.1.14.1	Habilidades que confirman el autoconcepto	377
6.1.15	Identidad docente nutrida por las creencias de los egresados	377
6.1.16	Atributos institucionales que permean la identidad docente	378
	En este estudio de caso, los factores institucionales que son relevantes para caracterizar la identidad docente en el contexto de la educación continua en la IBERO CDMX tienen que ver con atributos de la identidad institucional que se imprimen de manera importante en el imaginario de las concepciones docentes y que, a su vez, permean la identidad del profesorado (Castañeda Cantillo, 2016).	378
6.1.16.1	Libertad de cátedra	378
6.1.16.2	Espiritualidad ignaciana	379
6.1.16.3	Acciones institucionales	379

6.2 Subidentidades docentes o arquetipos identitarios en el profesorado de la DEC IBERO CDMX 380

6.2.1	Subidentidad o arquetipo de la persona investigadora _____	381
6.2.2	Subidentidad o arquetipo de la persona transformadora _____	382
6.2.3	Subidentidad o arquetipo de la persona disruptiva-creativa _____	383
6.2.4	Subidentidad o arquetipo de la persona egresada pródiga _____	384
6.3	Caracterización de la identidad colectiva del profesorado de la DEC IBERO CDMX _____	385
6.4	Otros horizontes de búsqueda _____	395
6.5	Reflexiones finales _____	396
7	Referencias _____	400
8	Apéndices y anexos _____	418
	Anexo 1: Criterios de la revisión de la literatura. _____	418
	Anexo 2: Consentimiento informado. _____	425
	Anexo 3: Validación de jueces de los instrumentos. _____	427
	Validación de jueces del cuestionario _____	427
	Validación de jueces de la entrevista semiestructurada _____	429
	Anexo 4: Instrumentos. _____	433
	Instrumento 1: Cuestionario diagnóstico sobre creencias docentes _____	433
	Instrumento 2: Entrevista semi estructurada _____	440
	Consideraciones sobre la aplicación de los instrumentos _____	443
	*Áreas de conocimiento de las personas entrevistadas _____	445
	Procedimiento _____	446
	Notas de bitácora de aplicación de los instrumentos _____	448
	Observaciones principales del desenvolvimiento de las entrevistas: _____	448
	Anexo 5: Libro de categorías _____	449
	Anexo 6. Identificadores de personas docentes entrevistadas en el estudio. _____	457
	Características instrumentales de las personas entrevistadas _____	457
	Anexo 7. Atributos de las creencias presentes por categoría y por Área de conocimiento _____	459
	Atributos de las creencias por categoría del profesorado del Área de Humanidades A _____	459
	Atributos de las creencias por categoría del profesorado del Área de Humanidades B _____	461
	Atributos de las creencias por categoría del profesorado del Área de Ciencias Sociales _____	463
	Atributos de las creencias por categoría de la docente del Área de Gastronomía _____	466
	Atributos de las creencias por categoría del profesorado del Área de Negocios _____	467

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Componentes del significado en el Interaccionismo simbólico.</i>	48
<i>Figura 2. Acciones que conforman la agencia en el interaccionismo simbólico.</i>	50
<i>Figura 3. El Interaccionismo simbólico como herramienta teórico-analítica del significado.</i>	52
<i>Figura 4. Las Representaciones Sociales: herramienta teórico-analítica de los objetos.</i>	56
<i>Figura 5. Teorías generales para analizar los significados y las representaciones.</i>	58
<i>Figura 6. Tipo de creencias que son fuente de identidad docente.</i>	61
<i>Figura 7. Dimensiones y aspectos que nutren al sistema de creencias docentes.</i>	64
<i>Figura 8. Características que conforman la naturaleza de la identidad docente.</i>	66
<i>Figura 9. Mapa de elementos conceptuales para analizar la identidad docente.</i>	67
<i>Figura 10. Distribución de las personas entrevistadas por tipo de docente</i>	130
<i>Figura 11. Caracterización del tipo de profesores de Educación Continua</i>	131
<i>Figura 12. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Filosofía</i>	159
<i>Figura 13. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Desarrollo Humano</i>	166
<i>Figura 14. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Negocios/Arquitectura</i>	174
<i>Figura 15. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Economía</i>	182
<i>Figura 17. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Idiomas</i>	203
<i>Figura 18. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Ciencias Religiosas</i>	213
<i>Figura 20. Inventario de creencias docentes del entrevistado del Área de Liderazgo</i>	231
<i>Figura 21. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Coaching de Negocios</i>	238
<i>Figura 23. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Diseño</i>	253
<i>Figura 25. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Tecnología</i>	277
<i>Figura 27. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Literatura</i>	291
<i>Figura 30. Creencias vinculadas a los legados biográfico-familiar-culturales.</i>	326
<i>Figura 31. Concepciones sobre el campo disciplinar</i>	328
<i>Figura 32. Concepciones sobre los incidentes críticos en la docencia</i>	330

<i>Figura 33. Creencias sobre el ser docente de la DEC IBERO CDMX</i>	<u>332</u>
<i>Figura 34. Concepciones y creencias sobre la enseñanza en la EC</i>	<u>334</u>
<i>Figura 35. Concepciones y creencias sobre el aprendizaje de las personas adultas</i>	<u>335</u>
<i>Figura 36. Concepciones y creencias sobre la investigación en la EC</i>	<u>337</u>
<i>Figura 37. Concepciones y creencias sobre la reflexividad en la EC</i>	<u>338</u>
<i>Figura 38. Concepciones y creencias sobre la emocionalidad en la labor docente</i>	<u>340</u>
<i>Figura 39. Creencias sobre el rol docente en la EC</i>	<u>342</u>
<i>Figura 40. Creencias docentes sobre la interacción con el estudiantado</i>	<u>343</u>
<i>Figura 41. Creencias sobre la interacción con las personas pares docentes en la conformación identitaria</i>	<u>345</u>
<i>Figura 42. Categoría emergente - Asuntos de género</i>	<u>346</u>
<i>Figura 43. Categoría emergente - Enunciación del autoconcepto como fuente de identidad</i>	<u>348</u>
<i>Figura 44. Categoría emergente - Habilidades docentes afines con la enseñanza de la EC</i>	<u>349</u>
<i>Figura 44. Categoría emergente - Creencias como personas egresadas que abonan a la identidad docente</i>	<u>350</u>
<i>Figura 45. Categoría emergente - Afinidad con el Modelo educativo</i>	<u>351</u>
<i>Figura 46. Creencias sobre la Libertad de Cátedra</i>	<u>351</u>
<i>Figura 47. Creencias sobre la Espiritualidad Ignaciana</i>	<u>352</u>
<i>Figura 48. Creencias sobre las Acciones Institucionales</i>	<u>353</u>
<i>Figura 49. Interconexión de las dimensiones individual y colectiva del fenómeno identitario</i>	<u>356</u>
<i>Figura 50. Mapa de palabras relacionadas con la identidad y el sistema de creencias docentes</i>	<u>395</u>

Índice de Tablas

<i>Tabla 1. Características de las personas docentes entrevistadas y ruta del trabajo de campo</i>	133
<i>Tabla 2. Síntesis de resultados del cuestionario exploratorio</i>	142
<i>Tabla 4. Sistema de creencias de la docente de Filosofía por categorías de análisis</i>	159
<i>Tabla 5. Sistema de creencias de la docente de Desarrollo Humano por categorías de análisis</i>	166
<i>Tabla 6. Sistema de creencias del docente de Negocios/Arquitectura por categorías de análisis</i>	174
<i>Tabla 7. Sistema de creencias del docente de Economía por categorías de análisis</i>	182
<i>Tabla 8. Sistema de creencias del docente de Derecho por categorías de análisis</i>	192
<i>Tabla 9. Sistema de creencias de la docente de Idiomas por categorías de análisis</i>	203
<i>Tabla 10. Sistema de creencias del docente de Ciencias Religiosas por categorías de análisis</i>	213
<i>Tabla 11. Sistema de creencias de la docente de Derechos Humanos por categorías de análisis</i>	224
<i>Tabla 12. Sistema de creencias del docente de Liderazgo por categorías de análisis</i>	231
<i>Tabla 13. Sistema de creencias del docente de Coaching de Negocios por categorías de análisis</i>	238
<i>Tabla 14. Sistema de creencias del docente de Mercadotecnia por categorías de análisis</i>	247
<i>Tabla 15. Sistema de creencias de la docente de Diseño por categorías de análisis</i>	253
<i>Tabla 16. Sistema de creencias de la docente de Negocios Electrónicos por categorías de análisis</i>	264
<i>Tabla 17. Sistema de creencias del docente de Tecnología por categorías de análisis</i>	277
<i>Tabla 18. Sistema de creencias del docente de Arte por categorías de análisis</i>	285
<i>Tabla 19. Sistema de creencias de la docente de Literatura por categorías de análisis</i>	291
<i>Tabla 20. Sistema de creencias del docente de Coaching Integral por categorías de análisis</i>	300
<i>Tabla 21. Sistema de creencias de la docente de Nutrición/Gastronomía por categorías de análisis</i>	309
<i>Tabla 22. Concentrado de los atributos en el sistema de creencias docentes en las Humanidades</i>	313

Tabla 23. Concentrado de los atributos en el sistema de creencias docentes en las Ciencias Sociales	316
Tabla 24. Concentrado de los atributos en el sistema de creencias docentes del Área de Negocios	319
Tabla 26. Concentrado de los atributos en el sistema de creencias docentes del Área de Tecnología aplicada a los Negocios	323
Tabla 27. Subidentidades docentes de la DEC IBERO CDMX según su arquetipo	385

Identidad docente del profesorado de Educación Continua: un estudio de caso.

Resumen

Las personas docentes son el factor más importante en la calidad de la educación a cualquier nivel educativo. Si bien no todos los niveles y modalidades educativas parten de las mismas bases de formación docente, la identidad profesional particular de las personas docentes y los profesorados que integran destaca como un elemento que incide en el quehacer de la enseñanza y, por ende, en la calidad con la que se provee la educación. Esta investigación se centra en la indagación sobre los elementos en el sistema de creencias docentes que conforman la identidad del profesorado de Educación Continua en la Universidad Iberoamericana CDMX, con el principal objetivo de caracterizarla individual y colectivamente.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) buscan responder a los retos formativos que presentan los escenarios de nuevas condiciones y problemas sociales y de desarrollo económico en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento, mediante la actividad académica que sus centros de educación continua llevan a cabo. Esta modalidad educativa permite, por una parte, hacer realidad la educación a lo largo de la vida, y por otra, que las personas adultas trabajadoras adquieran o actualicen en poco tiempo saberes situados para la vida y para el trabajo.

La identidad del profesorado es un factor crítico en la calidad de los procesos formativos, porque incide en la forma en que se realiza la labor docente. En el caso de la educación continua, se cuentan con estudios incipientes sobre la naturaleza de la modalidad y sus elementos distintivos (Fernández Sánchez, 2008; García-Miranda, 2005), sin embargo, prevalece un vacío en la literatura de la investigación educativa que dé cuenta de la conformación de la identidad docente en esta modalidad de la educación, que persigue propósitos educativos distintos a la educación formal o de grado, que se brinda a estudiantados de características heterogéneas, en cuanto a formación

disciplinar, grupos etarios y motivaciones diversas para actualizar sus conocimientos con un enfoque profesionalizante.

En el caso de la Educación Continua que se imparte en la Universidad Iberoamericana, cobra particular importancia conocer la identidad del profesorado que contribuye con el proceso educativo, pues el marco del proyecto educativo institucional y el modelo educativo jesuita, que tienen características diferentes al de otras instituciones que imparten educación continua, brindan elementos identitarios a los cuadros docentes; por otro lado, al ser un centro que goza de independencia de los departamentos académicos y alberga un amplio abanico de opciones disciplinares en su oferta educativa, guarda en sí mismo la riqueza testimonial que las personas docentes aportaron desde las diferentes áreas de conocimiento.

El estudio se realizó con un enfoque cualitativo mediante estudio de caso, cuya base epistemológica es constructivista. Se soporta con el enfoque teórico general del Interaccionismo Simbólico y de las Representaciones Sociales. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 18 integrantes del profesorado elegidas por criterio de juicio, hasta lograr la saturación de datos. La información recopilada se analizó inductivamente bajo la metodología de análisis temático con una vigilancia epistemológica rigurosa. El análisis e interpretación se realizó manualmente y, posteriormente, se organizó y sistematizó en la herramienta Atlas.ti.

Entre los hallazgos, se presenta la caracterización de la identidad del profesorado de Educación Continua de la Universidad Iberoamericana, la cual se encontró que es múltiple y dinámica de acuerdo con el inventario de los principales perfiles identitarios encontrados, a la vez que, colectivamente, la identidad del profesorado ostenta características relativamente estables y distintivas. En este sentido, se encontró que la identidad del profesorado de la Dirección de Educación Continua de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (en adelante DEC IBERO CDMX) tiene un componente emocional importante, el cual se aprecia a partir de su significación de los *incidentes críticos* relacionados con la vida académico-docente y profesional. El sistema de creencias del que emana la identidad individual y colectiva del profesorado coincide en que, por un

lado, son personas cuyo marco cultural simbólico se abstrae de las creencias que guardan sobre los valores, usos y costumbres aprendidos de las familias tradicionales de las que provienen y, por el otro, del entorno institucional y los valores sociales de la Iberoamericana, los cuales resultaron ser una fuente identitaria medular, pues permean las actitudes del profesorado y su disposición hacia la enseñanza, con un enfoque centrado en las personas adultas trabajadoras, y con una perspectiva integral para la vida y para el trabajo.

El aporte de este trabajo a la investigación educativa, consiste en que es un estudio de caso con un interés intrínseco, que por su profundidad en el conocimiento y la comprensión de la identidad docente individual y colectiva, a través del sistema de creencias del profesorado de educación continua con las características que ostenta el de la DEC IBERO CDMX, inmerso en un contexto institucional de educación privada, resulta en una investigación que busca inspirar a otras personas investigadoras a interesarse por los fenómenos educativos que suceden en una modalidad de la educación, estudiada con escasa sistematización, lo que abona a la falta de definiciones en su campo. Esta investigación suma a los estudios identitarios en la educación, particularmente, desde el pensamiento docente, para el mejoramiento de la modalidad.

Finalmente, un estudio de este tipo resulta pertinente dada la relevancia social de la educación continua, por su accesibilidad y gran alcance en los diferentes niveles sociales, así como la incidencia de los aprendizajes para mejorar los aspectos de la vida personal y profesional de las personas.

Palabras clave: identidad docente, creencias, sistemas de creencias, educación continua.

Introducción

La educación continua que se ofrece a través de las IES busca responder a la creciente necesidad de las personas de actualizar sus saberes y habilidades para la vida y el trabajo, que les permita resolver problemas puntuales en su desempeño cotidiano personal y profesional en un entorno de sociedad del conocimiento (Hernández y Tobón-Tobón, 2018), así como garantizar que lo aprendido les sea significativo y útil para trascender el entorno inmediato e individual hacia la incidencia social (Villamil Pérez, 2009).

Documentos como el Memorándum sobre el aprendizaje permanente, emitido en el año 2000 por la Unión Europea (UE), y el informe Pisa América Latina (Rivas, 2015), sobre los retos de la educación y la evaluación de los estudiantes en los países de la región, han conseguido que organismos como el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se sumen a impulsar la educación permanente o formación a lo largo de la vida, *LifeLong Learning (LLL)* por sus siglas en inglés. La idea del aprendizaje a lo largo de la vida (Cirera Dotti, 2014) busca favorecer que el conocimiento científico sustente la capacidad de actuación de las personas, para deseablemente aumentar su competitividad profesional y lograr que se adapten a entornos profesionales cambiantes, con eficiencia funcional en la vida económica y laboral (Buck, 2005).

Sin embargo, la educación permanente o continua aspira a superar esta visión funcionalista para ser también el medio para que las personas mejoren su desenvolvimiento en su vida personal de manera integral, a través de adquirir habilidades, saberes, conocimientos, competencias, actitudes y valores. Delors, Amagi, Carneiro, Geremek, Gorham... y Nanzhao (1997) plantean esta visión en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno, también conocido como *La educación encierra un tesoro*. Señala que la educación para la vida va más allá de la capacitación profesional permanente orientada por los factores

económicos, pues esta “Debe dar a cada individuo la capacidad para dirigir su destino en un mundo en la que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de la mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el espacio y el tiempo” (p. 113).

Las afirmaciones de Delors, Cárdenas y Guillén Celis, en el texto de Guillén Celis (2008), sobre la finalidad de la educación a lo largo de la vida coinciden en que su propósito principalmente estriba en

...ofrecer respuestas concretas al proceso de desarrollo desigual,
...estimular la investigación, la creatividad y la innovación... [lograr] protagonismo en los procesos de transformación social, el análisis y la investigación de los problemas medulares de la sociedad, integrar la información, el conocimiento y la comunicación... [constituir] una nueva conciencia social, proyecto global vinculado al trabajo productivo... formar al hombre que demandan los distintos sectores de la sociedad para el logro de mayor equidad, calidad de vida y justicia social. (pp. 30-31)

Asimismo, la educación a lo largo de la vida resulta necesaria para la vinculación de la academia con las necesidades de los sectores sociales y productivos, por sus propósitos formativos y su naturaleza veloz y flexible; además de responder a las necesidades formativas de las personas, atiende a su heterogeneidad disciplinar y múltiples contextos, sin obviar que, también posee una significativa importancia para las IES, pues forma parte de sus funciones de vinculación y difusión del conocimiento y la cultura.

Con todo ello, los estudios sistemáticos sobre la educación continua son incipientes (Fernández Sánchez, 2008; García-Miranda, 2005). Mi interés en desarrollar una investigación que permita abonar al conocimiento y comprensión sobre los procesos educativos de la modalidad surge a partir de que, en los últimos cinco años, como gestora de la educación continua, he tenido la oportunidad de ser testigo de los fenómenos que se dan en este ámbito educativo. Con una genuina curiosidad por saber cómo promover la mejora de la práctica docente, he indagado en la literatura y me doy cuenta de que

esta es escasa y no específica para la educación continua. Sin embargo, la literatura sí da cuenta de la importancia que tiene la identidad docente como un elemento clave en la mejora de la enseñanza y la calidad de la educación. Profundizar en los significados que las personas docentes atribuyen a sus representaciones sociales expresadas en forma de creencias, ideas y concepciones respecto a sí mismos y hacia su práctica docente, hace posible identificar y comprender la identidad del profesorado de esta modalidad en el contexto que brinda la Universidad Iberoamericana, CDMX.

A partir de un diseño de investigación cualitativo, bajo el método de estudio de caso, esta investigación explora las representaciones sociales del profesorado de Educación Continua que emanan de su interacción con los diversos elementos que se encuentran en la modalidad y que sustentan la conformación de su identidad individual como profesores y profesoras de Educación Continua y, en conjunto, la identidad colectiva como profesorado de dicho centro educativo, en el entorno institucional que provee una universidad humanista de inspiración cristiana.

El Capítulo 1, dedicado al planteamiento del problema, presenta el estado del arte acerca de los elementos que conforman la identidad docente. Ubica el objeto de estudio y se problematiza sobre la situación de la educación continua en la realidad contemporánea. Asimismo, se abordan las diferentes posturas teóricas que han estudiado la identidad docente y los factores que giran en torno a su conformación.

También, se establecen las preguntas de investigación, y los supuestos y objetivos de manera general y específica. Con base en la revisión del estado del conocimiento del objeto de estudio, se explicita la aportación de esta investigación al estudio del campo de la educación continua y su relevancia científica y social, por las implicaciones prácticas para el mejoramiento de la modalidad.

El Capítulo 2 presenta el posicionamiento epistemológico constructivista de este trabajo, pues la aproximación al conocimiento tiene como base la construcción social de significados a partir de la relación entre quién conoce y lo conocido, tomando en cuenta la multiplicidad de significados que se intercambian o negocian en la interacción simbólica

que las personas sostienen. Una primera teoría general que fundamenta el estudio es el interaccionismo simbólico propuesto por Blumer (1986), que aborda los temas concernientes al significado que las personas atribuyen a las cosas a partir de su relación con ellas y con los objetos en su entorno, así como sus interpretaciones acerca de los elementos de interacción entre las personas en un contexto determinado. Una segunda teoría general, es la Teoría de las Representaciones Sociales, pues retoma los procesos de atribución de significados del interaccionismo simbólico y mediante los actos mentales referidos por Moscovici (1961) como objetivación y anclaje se verbalizan con la ayuda del lenguaje en forma de creencias, imágenes, ideas, conceptualizaciones y actitudes, individuales y sociales.

La teoría sustantiva se compone de varios constructos. En el tema de la identidad, se retoman los diferentes elementos conceptuales que aportan Day (2006), Becher (2001), Epstein (1978), Hargreaves (1994), Nias (1996) y Sumsion (2002), para presentar el constructo de la identidad docente como íntimamente ligado al concepto del yo, a la interacción y experiencia de la persona con la cultura y a los diferentes elementos del entorno profesional e institucional, así como con atributos de dinamismo y mutabilidad. Por otro lado, se retoma el concepto de creencia y de sistema de creencias propuesto por Rokeach (1960) y sus posteriores reelaboraciones (Barón y Byrne, 1987) como un tipo de representaciones sociales que permiten analizar los puntos de partida que tienen las personas en la conformación de su identidad en la práctica profesional docente. Díez Patricio (2017) plantea que para llegar al sistema de las creencias en tanto fuente de identidad docente, el uso del lenguaje en forma de narraciones permite acceder a los significados que las personas han atribuido a las diferentes creencias.

El Interaccionismo Simbólico y las Representaciones Sociales son las teorías generales que permiten continuar el *bricolage* teórico en el que las teorías sustantivas aportan el resto de los constructos para analizar y explicar los elementos que son fuente de identidad docente.

El Capítulo 3 presenta el marco contextual del estudio. Se describen las características de la educación continua como modalidad educativa, así como las particularidades de la educación continua en la DEC IBERO CDMX; lo que reviste de un interés intrínseco el estudiar la identidad docente de su profesorado bajo la metodología de estudio de caso, por su composición particular y por los atributos del contexto institucional en el que sus integrantes realizan la labor educativa.

En el Capítulo 4, se presenta el marco metodológico y las consideraciones para la selección del estudio de caso como método en esta investigación de enfoque cualitativo. Se establecen también los criterios para el diseño de la entrevista semiestructurada como técnica y para la selección por criterio de juicio de las personas docentes de la DEC IBERO CDMX que serían entrevistadas, hasta obtener la saturación de datos que cubriera la densidad analítica. Asimismo, se describen los criterios éticos de consentimiento informado y protección de datos personales, así como las pautas para el análisis inductivo de la información y la forma de codificación de la información.

El Capítulo 5 presenta la discusión y análisis de la información recolectada en las 18 entrevistas semiestructuradas que componen el cuerpo de datos, en diálogo con los autores y conceptos articulados en el marco teórico. De manera inductiva, primeramente se retoma el análisis del sistema de creencias relacionado con la docencia entrevista por entrevista, para obtener el perfil identitario de cada persona docente y el área de conocimiento o disciplina o tribu académica que representa. Posteriormente, en la parte temática del análisis se presentan los códigos más relevantes por categoría de análisis o tema indicado en el marco teórico, lo que permiten desvelar los elementos identitarios docentes a partir de la comprensión de las creencias compartidas como profesorado independientemente de su disciplina de origen. De esta forma, se completa el análisis inductivo de ir de las creencias particulares o individuales a las creencias generales o comunes, para conformar un sistema de creencias del claustro que en el último capítulo permiten presentar la conformación y caracterización de la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX.

El Capítulo 6, presenta el reporte final con las conclusiones que responden a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados en el presente trabajo.

1 El problema y su contexto: Identidad docente del profesorado en la educación continua

En el presente capítulo se presenta el planteamiento del problema, el objeto de estudio, y las preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.

Se parte de la situación de la identidad del profesorado en la educación continua como problema educativo poco estudiado de manera formal y del estado del arte acerca de los elementos para estudiar la identidad docente. Asimismo, en la justificación se enuncia el aporte científico y social de esta investigación, así como las implicaciones prácticas del estudio para el campo educativo de la educación continua.

1.1 El problema educativo de la identidad docente en la educación continua

La educación continua, como la conocemos actualmente, es una modalidad educativa joven, aunque con una historia y antecedentes en las instituciones educativas de más de cien años. En las últimas décadas del Siglo XX y las dos primeras del Siglo XXI, su crecimiento se ha visto estimulado por los cambios en el modelo de producción bajo el sistema económico neoliberal y los fenómenos derivados de la globalización, como la sociedad del conocimiento (Buck, 2005).

La función de la educación continua se incorporó en las estructuras organizacionales de las IES y se le confirieron atribuciones de vinculación universitaria interna con el alumnado y los egresados de grado y posgrado; inicialmente, en una gran parte de las instituciones era conocida como *extensión universitaria*. Su ámbito de acción continuó en expansión hacia la vinculación extrauniversitaria, con los sectores productivos público, privado y social.

En las IES se ha buscado desarrollar la conceptualización sobre la misión, función e identidad propia de la educación continua, a partir de los postulados de la educación a largo de la vida. No obstante, los informes que las IES realizan sobre el desarrollo de su educación continua se limitan a reportar el número de beneficiarios atendidos o los clientes vinculados, pero no han derivado en la construcción de metodologías pedagógicas específicas para la modalidad, ni en el desarrollo de estrategias sistemáticas de formación para los docentes.

Por lo general, el profesorado de educación continua reúne expertos y expertas en ámbitos diversos de la práctica profesional de las diferentes disciplinas, pero no en todos los casos estos tienen una formación específica para la docencia. Se caracterizan por ser profesionales expertos en su ámbito de práctica profesional que, por lo regular:

1. Construyen “...su propia carrera formativa [...] viviendo la necesidad de aprender a aprender” (Buck, 2005, pp. 23–24);
2. No se dedican a la docencia como ocupación principal; y la solvencia de su fuente ingresos no se ubica en la enseñanza;
3. No cuentan con formación pedagógica general, ni para la docencia de la educación continua en particular, a excepción de algunos que son también docentes en programas de licenciatura o posgrado;
4. Tienen características heterogéneas en cuanto a edad y experiencia en el ámbito educativo;
5. No conocen a fondo el modelo pedagógico o el proyecto educativo de la institución;
6. Tienen identidad como integrantes de su profesión, pero no necesariamente han desarrollado una identidad como docentes;
7. Relacionan la actividad educativa en la educación continua más como capacitación para el trabajo que como formación en la disciplina; por lo que su visión de educación continua tiende a ser en muchos casos utilitaria; y

8. Cuentan con un estatus de contratación por proyecto o eventual en la institución.

Las características anteriores, típicas del perfil de este particular profesorado, son cruciales en la dinámica, desarrollo, calidad y resultados de la educación continua. Para incidir en la calidad de la docencia, es necesario identificar, conocer y caracterizar la identidad docente a partir de los diferentes elementos que la conforman, como las creencias, imágenes, actitudes y concepciones, todas ellas representaciones sociales, que guardan al respecto de sí, como de los diferentes factores con los que interactúan en la modalidad. Profundizar el conocimiento y la comprensión de la identidad docente del profesorado de educación continua es indispensable para proponer estrategias formativas y políticas institucionales de desarrollo y mejoramiento de la modalidad.

Desentrañar los elementos del pensamiento docente respecto a las representaciones sociales y los factores emocionales tanto tácitos, como declarados, en la forma de incidentes críticos, que conforman su identidad docente y, por ende, su actitud hacia la actividad educativa es clave para entender cómo los profesores y profesoras interpretan y concretan el currículum, el modelo educativo, la misión institucional, y demás elementos que articulan la función educativa.

Como se verá más adelante, no existen en la literatura especializada del campo educativo estudios formales sobre la educación continua que trasciendan lo meramente funcional-operativo, ni mucho menos investigaciones que den cuenta de la identidad del profesorado que ejerce la docencia en esta modalidad. La revisión de la literatura a lo largo del tiempo da cuenta de cuan bien instalados están los procesos de formación profesional de la docencia en la educación básica, por ejemplo, hasta el punto en que se constituyen legalmente como profesión; mientras que en la educación continua no existen procesos con tal homogeneidad, estandarización o regulación de la formación docente. Esto repercute en la formación de la identidad del profesorado y por ello es por lo que resulta difícil hablar de una identidad *profesional* docente en la educación continua, pues, como se indicó, por lo general se trata de personas que no se han formado como docentes de carrera, ni ejercen la docencia como profesión principal.

Asimismo, existen diferencias en cuanto a los procesos, funciones, roles, motivaciones, ritmos de formación y de actualización, así como otros elementos relacionados con la identidad docente en la educación superior, que presumiblemente podrían estar presentes en la educación continua, aunque persisten las diferencias en las condiciones de estabilidad laboral, sentido de pertenencia, formación pedagógica, estilos de docencia, identificación con los valores institucionales, y perspectivas de desarrollo y crecimiento en la docencia que existen y se observan más claramente en la educación superior.

Poco se sabe de los elementos que conforman la identidad docente del profesorado de educación continua, o de las representaciones sociales (Domínguez, 2016; Kepowicz Malinowska, 2004, 2006;) y creencias personales y pedagógicas que le dan forma (Ávalos; Cavada; Pardo y Sotomayor, 2010). Se desconocen otros elementos identitarios, como sus motivaciones (Rubio Rodríguez, 2015), las emociones que viven dentro de su práctica docente (Dubar, 1993); las creencias que desarrollan tanto sobre su campo disciplinar (Cárdenas Encalada, 2018) como sobre el alumnado y otros elementos de esta modalidad educativa; los *incidentes críticos* (Aguayo González y Monereo Font, 2012; Domínguez, 2016) personales y profesionales que son fuente de identidad y que se imprimen en su práctica docente (Sado Utsumi, 2013); así como los significados que tienen para ellos y ellas los eventos histórico-socioculturales (Chacón, 2010; Cunningham, 2015) que apriorísticamente permean su ser docente (Granados Romero, Tapia Ubillus y Fernández Sierra, 2017) en las dimensiones personal, social y emocional (Martín-Gutiérrez; Conde Jiménez y Mayor Ruiz, 2014).

Este desconocimiento limita las posibilidades de mejorar la calidad de la educación continua mediante el establecimiento de programas de formación docente enfocados a desarrollar habilidades y competencias que les permitan un mejor desempeño en los procesos de enseñanza–aprendizaje en la modalidad.

Según la literatura revisada, para la investigación educativa son importantes los estudios que abordan los procesos de construcción identitaria, el ser docente, y las

creencias pedagógicas y profesionales de los diferentes profesorados, por su incidencia en los procesos que promueven la mejora de la formación docente y de la práctica educativa.

En este trabajo, el foco de interés está puesto en conocer la identidad docente del profesorado de educación continua en el marco de una universidad jesuita, con un proyecto educativo orientado a la incidencia social. La investigación se orienta hacia conocer profundamente los elementos y factores que conforman la identidad docente, como son las representaciones sociales que toman forma de creencias, ideas y actitudes hacia el ser y el quehacer docente en la Educación Continua de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

1.2 Antecedentes de las investigaciones sobre identidad docente.

En este apartado se presenta una síntesis de la revisión de la literatura realizada para configurar los antecedentes del campo de estudio sobre identidad docente. A continuación, se presentan las discusiones teórico-metodológicas en la literatura tanto nacional como internacional, respecto a las fuentes de identidad, tomando como base la atribución de significado y las representaciones sociales (creencias) presentes en el pensamiento docente. El recorrido del estado del arte se traza desde sus antecedentes en las décadas de 1980 y 1990; las estrategias de búsqueda de información, así como los criterios de inclusión y los datos descriptivos de la revisión se presentan en el Anexo I.

En 1983, la Asociación Internacional de Investigación sobre el Pensamiento Docente (*The International Study Association for Teachers and Teaching [ISATT]*, antes *The International Study Association of Teacher Thinking*) nace como una iniciativa de origen europeo que se enfoca en la investigación del pensamiento docente y la comprensión de su rol en el desarrollo de la práctica educativa en diversos contextos culturales. Sus objetivos se mantienen vigentes, entre los cuales se cuentan promover y difundir la investigación en el campo del pensamiento y la identidad de los docentes con relación a los procesos de su enseñanza. La fundación del ISATT es una muestra temprana de la

relevancia que tiene para la investigación educativa ampliar y profundizar el conocimiento sobre los factores cognoscitivos y emocionales presentes en el pensamiento docente y su relación con la conformación de la identidad del profesorado. El trabajo de la ISATT abrió el campo de la investigación sobre las metodologías para profundizar la comprensión sobre las creencias que dan significado a la práctica educativa, y su relación con la conformación de la identidad docente que, a la postre, incide en los procesos de enseñanza–aprendizaje (Prieto Navarro, 2016).

A la fecha, las personas investigadoras asociadas siguen abonando a la investigación del campo temático mediante conferencias bianuales en las que se presentan y discuten diversos temas de la investigación de los procesos de enseñanza–aprendizaje. Cabe mencionar que la investigación de la década de 1980 y 1990 tenía como tema principal el pensamiento docente como problemática educativa y su evolución en relación con la enseñanza en diferentes contextos. Hacia la primera década del siglo XXI, los efectos de los procesos de globalización en la profesión docente, los nuevos contextos educativos y los retos de las perspectivas transculturales marcaron un viraje del estudio del pensamiento docente hacia un enfoque de construcción de identidades del profesorado y las culturas en diálogo que se imprimen en la actividad docente. En la última década, los aportes de la ISATT han resaltado la investigación del cambio y la crisis de paradigmas en la educación, para aclarar el futuro de la práctica docente, la política y la investigación educativas (ISATT, 2020); sin embargo, no se da cuenta de cómo estos elementos han incidido en los procesos identitarios docentes.

Ya en la primera década del siglo XXI Dubar (1993) plantea la identidad como un constructo que se remite a un conjunto de características del ámbito tanto personal como profesional que, sumadas al factor biográfico y relacional conforman el núcleo identitario de la persona, en la que el primer elemento atribuye identidad a través del sentido de pertenencia de la persona, mientras que el segundo, depende de las relaciones con los otros. Marcelo-García (2010) reconoce la identidad docente como sujeta a la transformación constante que enfrenta la labor educativa, pues los cambios en las creencias del profesorado respecto al contenido que enseñan, a la propia enseñanza, y a

su percepción sobre sí mismos los acerca hacia una cultura docente que favorece la conformación de la identidad de manera paulatina, incluso poco reflexiva y a través de aprendizajes informales, orientándose hacia la preferencia por el conocimiento práctico, el aprendizaje a través de la experiencia y con el aprendizaje del alumnado en el centro de la motivación de la persona docente.

Hay que entender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. La identidad no es un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional. El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto. Dentro de este contexto, la identidad puede entenderse como una respuesta a la pregunta ¿quién soy en este momento? La identidad profesional no es una entidad estable, unitaria o fija (pp. 19-20).

Sotomayor y Ávalos (2013) coinciden en concebir la identidad docente como un constructo de orden personal, social y cognoscitivo, íntimamente ligado al sentido que el docente se confiere a sí mismo (orden personal), como alguien que ejerce labores educativas como profesor o profesora (orden social-relacional); añade que los elementos que conforman la identidad son los conocimientos, las creencias, las emociones y las actitudes de las personas docentes hacia su enseñanza y que a su vez determinará su toma de decisiones o agencia respecto a ella (orden cognoscitivo-emocional). Para Sotomayor y Ávalos el ejercicio de interpretación y reinterpretación sobre sí y sobre su experiencia vivida, personal y en la profesión, remite a una cualidad mutable de la identidad. Asimismo, reconoce que los profesorados pueden compartir significados comunes en tanto el sentido de pertenencia que compartan de acuerdo con el tipo de institución en el que ejerzan su docencia; lo cual antoja la conformación de la identidad como un concepto complejo y dinámico, según el sistema de creencias que los

integrantes de un determinado profesorado puedan compartir a nivel personal, social o cognoscitivo.

Es evidente la vinculación estrecha entre las creencias pedagógicas y el pensamiento docente en la conformación de la identidad; la investigación de Clark y Lampert (1986) acerca de las creencias que subyacen a las estrategias pedagógicas en la práctica docente constituyó la conformación del paradigma que se conoce como pensamiento del profesor y se le considera el punto de partida en el desarrollo de la investigación educativa centrada en los procesos de pensamiento docente que conforman la identidad.

También en la década de 1980, varios estudiosos analizaron las creencias pedagógicas de los profesores mediante diferentes técnicas de investigación cualitativa, tales como observaciones en el aula, entrevistas y autoinformes, o también cuestionarios, bajo el paradigma cuantitativo (véase Ashton y Webb, 1986; Brousseau, Book y Byers, 1988; Gibson y Dembo, 1984; Smylie, 1988; Poole, Okeafor y Sloan, 1989).

Bandura (1977) analizó especialmente las creencias que tenían que ver con la autoeficacia docente, a lo que Marcelo-García, (2010) añade, décadas más tarde, respecto a la autoeficacia que “La identidad profesional contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado y es un factor importante para convertirse en un buen profesor” (p. 20). Bajo metodologías cualitativas, otras investigaciones internacionales que han estudiado las creencias como fuente de identidad se han enfocado en conocer el papel del profesor y el pensamiento docente sobre la práctica educativa (véase Calderhead, 1988; Morine-Dersheimer, 1998; Janesick, 1982) y, en general, sobre la enseñanza.

En los años dos mil en adelante, el desarrollo de la literatura en el campo temático cambió, pues fenómenos económico-socioculturales como la globalización y la sociedad del conocimiento transformaron el pensamiento sobre la educación y sobre la labor educativa a partir de las nuevas formas de enseñar y aprender, pero también desde las políticas educativas en los diferentes países. Estos fenómenos actuaron como impulsores de la indagación educativa desde diferentes ángulos, pues “[...] el cambio social es el

elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los desafíos que éstos tienen que enfrentar [...] ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea” (Vaillant, 2010, p. 1).

En México, los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) muestran literatura sobre la identidad y la formación docente en una de sus áreas temáticas llamada Formación e identidad docente. Los Estados del Conocimiento cubren dos décadas de investigación 1992–2001 y 2002–2011, y se enfocan en estudios mexicanos de los niveles educativos desde educación básica hasta la superior y el posgrado. Si bien retoman estudios relacionados con docentes en ejercicio en lenguas extranjeras, en procesos de actualización y en diversos medios de educación, no existe un apartado como tal, dedicado a las concepciones y creencias docentes acerca de los fenómenos que ocurren en la educación continua que promuevan la comprensión de los procesos de conformación de identidad docente en esta modalidad educativa. Es de notar que entre los primeros Estados del Conocimiento del COMIE del periodo 1992–2001, y su segunda edición de 2002–2011, hay un desarrollo notable del campo temático.

García y Limón (2003) realizaron una revisión de estudios sobre la identidad docente. Abren el análisis al aclarar el contraste de los elementos que componen la identidad nacional y cultural (territorio, ideas, creencias y una forma de vida). Mientras tanto, en las instituciones educativas es posible distinguir entre diferentes dimensiones de expresión de la identidad docente, como la dimensión institucional, por el tipo de institución educativa donde se desempeñe el profesorado, o diferentes grupos de trabajo al interior de esta.

Los diferentes grupos de trabajo representan la viva expresión de la complejidad identitaria que pueden anidar las instituciones académicas, sin distinción de nivel educativo (García y Limón, 2003). A pesar de esto, los estudios revisados por García y Limón se centran en temas de identidad y la formación profesional docente (Figueroa Millán, 1995; Medina Melgarejo, 1992, 1998), la identidad docente en la modernización educativa (López Ramírez, 1998), la identidad profesional del profesorado de primaria

(Cacho Alfaro, 1999, 2001; Fortoul Ollivier, 2001), la construcción de identidades del profesorado como proceso socializador (Pérez y Mendoza, 1999) y los dilemas existenciales de los profesorados de carrera (García Salord, 1997), especialmente, de profesorados de escuelas normalistas y de educación básica. Conocer que los estudios que abordan los elementos que intervienen en la conformación de la identidad docente se han realizado desde múltiples ángulos según los propósitos investigativos que sirven es útil para este trabajo porque arroja luz sobre los factores que afirman la complejidad del fenómeno identitario, por su relación con la formación profesional particular de las personas docentes, los procesos socializadores y los dilemas que ocurren durante el proceso de formación identitaria como docentes.

En el estado de la cuestión, la investigación realizada abarca principalmente el periodo entre 2010 y 2020. En los estudios recuperados por el COMIE, se encontró una nutrida investigación sobre las creencias docentes y la conformación de la identidad del profesorado en los diferentes niveles educativos—educación básica, media superior, superior y posgrado. Sin embargo, hay poco en cuanto a estudios dedicados a la educación continua, fuera de aquellos relacionados con las creencias que dan forma a la identidad docente de profesorados de lenguas extranjeras o de materias específicas como matemáticas.

Los 24 estudios recopilados muestran que, para la investigación educativa sobre los procesos de construcción identitaria, los temas más relevantes tienen que ver con las creencias sobre la práctica educativa (Rubio Rodríguez, 2015; Ursin y Paloniemi, 2019; Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019), la construcción de la identidad y los saberes pedagógicos a partir de sus cogniciones y sistemas de creencias (Rojas Fabris, 2014; Solar Rodríguez y Díaz Larenas, 2007), el papel de la actualización y formación continua en la construcción y reconstrucción de la identidad (Baracat de Grande, 2010; Monteiro y Ramos, 2013), el papel de los incidentes críticos en las transiciones de la identidad (Aguayo González y Monereo Font, 2012; Sado Utsumi, 2013; Domínguez, 2016), los legados culturales e históricos en la construcción de la identidad docente (Redondo Campillos, 2010; Cunningham, 2015; Granados Romero, et al., 2017), las narrativas sobre

la disposición vocacional para ser docente o nacer docente versus el llegar a ser docente (Morales Osorio, 2015), la construcción de las identidades docentes según las creencias prevalecientes en las disciplinas, el nivel educativo, la estructura institucional y sus reformas (Avalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor, 2010; Cárdenas Encalada, 2018; Castañeda Cantillo, 2016; Gómez Torres, 2015; Hernández Hernández, 2017; Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz, 2014; Vázquez Vargas, 2014; Rodríguez Campo, 2020).

Los enfoques socioculturales dentro de la metodología cualitativa—con énfasis en el análisis de las prácticas discursivas, narrativas, reflexivas e interpretativas de los informantes—permitieron concluir que las identidades son múltiples y enfrentan procesos de construcción y reconstrucción frente a los cambios sociales, y que la formación profesional es un elemento clave en la definición de la identidad docente. No obstante, la forma en que el profesorado se posiciona discursivamente en la estructura institucional, considerando las asimetrías, y la interacción con sus pares son elementos adicionales que inciden en la conformación de la identidad docente (Baracat de Grande, 2010). Otros atributos de orden interno como los que se desprenden de la historia de vida y los saberes personales, escolares, pedagógicos y profesionales, así como las demandas personales, son fuentes generadoras de identidad, mientras que al contexto se le identifica como un factor externo que se internaliza y reconfigura la identidad docente (Monteiro y Ramos, 2013).

En el proceso de configuración y reconfiguración de la identidad docente, existen tensiones entre quién se fue y quién se es, quién se debería ser y quién se es, o quién se aspira a ser. Dichas tensiones se caracterizan por sentimientos de incertidumbre, complejidad e inestabilidad, alimentados por las singularidades y conflictos que genera el contexto de individualismo y de desfiguración de las relaciones humanas, que ponen a prueba los valores de las personas docentes en la transición de una identidad a otra (Sado Utsumi, 2013). Las tensiones están presentes en la continua búsqueda de congruencia entre la identidad narrada y la identidad situada; tanto las identidades como las tensiones entre ellas dejan sentir su influencia en la práctica docente por área disciplinar y en el

profesorado en su conjunto (Gómez Torres, 2015); a lo que Marcelo-García (2010) llamaría la interacción entre las identidades y subidentidades que se relacionan entre sí, según los contextos en los que se desenvuelven las personas docentes.

Las esferas individual y social de la actividad docente nutren el inventario de representaciones sociales, luego creencias del profesorado, en torno al contexto institucional en el que ejercen la docencia y que conforman la identidad docente (Hernández Hernández, 2017). Vázquez Vargas (2014) añade que existen factores de resistencia o, en su caso, de adhesión a políticas educativas e implementación de modelos educativos que se suman al inventario de creencias en torno a estos, que pueden requerirles ajustes en su labor docente.

Existe un factor reflexivo-narrativo de la experiencia vivida en el ejercicio de la práctica docente, mediante el cual es posible desentrañar las conexiones entre los universos de creencias y las interpretaciones que el profesorado tiene respecto a sus interacciones sociales con los demás y con su entorno institucional, para que emerjan narrativas identitarias institucionales (Castañeda Cantillo, 2016). Las creencias acerca de los roles o actividades propias que el profesorado desarrolle a lo largo de la vida o en el salón de clases, aunado a la constante participación y negociación de significados en cada comunidad de práctica, son elementos que abonan a la conformación de la identidad docente (Chacón, 2010; Rodríguez Campo, 2020), en la que la postura que el profesorado adopte sobre la profesión, su agencia y el sentimiento de autoeficacia también brinda un matiz particular a los conocimientos, emociones, creencias y significaciones que configuran su identidad docente (Ávalos, et al., 2010).

Un aspecto fundamental para describir la identidad docente tiene que ver con las creencias y representaciones asociadas con la enseñanza en su campo disciplinar, pues estas guían el modelo de enseñanza que el profesorado adopta de manera no formal en el aula (Cárdenas Encalada, 2018). Asimismo, las concepciones derivadas de los sentimientos positivos o negativos hacia la enseñanza pueden impulsar o mermar la motivación, la sensación de satisfacción y valoración, así como la sensación de realización

personal al enseñar aquello que les gusta e interesa, lo cual fortalece o soslaya los procesos identitarios de los docentes (Monereo y Domínguez, 2014).

La formación previa, o ausencia de esta, en temas de metodología de enseñanza permea las creencias que el profesorado tiene acerca de la enseñanza y el aprendizaje, e inciden en su sentimiento de autoeficacia, pues se asocian con la relación que establecen con el alumnado y con las cualidades que ostentan como docentes (Rubio Rodríguez, 2015).

Determinados eventos que pueden ocurrir en el transcurso de la vida personal o profesional, incluso en una clase, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador o por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales, han sido denominados en la literatura como incidentes críticos (Monereo, 2010). La identidad docente, a saber, en constante transición, se reconfigura a partir de incidentes críticos, en tanto cuestiones coyunturales como los cambios en el currículo, pues llevan al profesorado a enfrentar nuevos roles en el aula (Domínguez, 2016) o a modificar ciertos aspectos de la identidad docente y que se harán visibles en su enseñanza.

Los legados culturales e históricos de gran alcance que se imprimen en las trayectorias profesionales y en la historia autobiográfica del profesorado tienen un papel relevante en la conformación de la identidad docente, pues no dejan de estar presentes tanto en el sello de la educación inicial, como en las elecciones de carrera, y en los continuos procesos de formación que abonan elementos que son fuente de identidad, en sus esferas individual, social e institucional (Cunningham, 2015).

La cultura institucional-organizacional resulta clave en la conformación de la identidad de los docentes antes de iniciarse en la enseñanza pues abona al inventario de representaciones sociales en la forma declarada o tácita de creencias, ideas y actitudes hacia la enseñanza. La inmersión en los aspectos culturales propios de la institución educativa en la que el profesorado desempeña su docencia, como transmisores críticos de cultura a otros docentes más noveles, coadyuva la consolidación del saber adquirido

previamente (Granados Romero, et al., 2017), lo que resulta crítico si consideramos que la identidad docente se construye en los primeros años de experiencia en el ejercicio profesional (Martín-Gutiérrez et al., 2014).

La multidimensionalidad en la conformación de la identidad profesional docente requiere prestar atención a la condición transversal que las emociones tienen respecto al resto de las dimensiones que articulan el entretendido de las relaciones entre la esfera individual, social e institucional (Martín-Gutiérrez et al., 2014). Como agentes relacionales, los profesores y profesoras tienen un papel activo en la construcción de la identidad docente personal y colectiva, sostienen y dan significado a las relaciones con el alumnado, entre pares y con autoridades educativas. Asimismo, la subjetividad y la emocionalidad son elementos centrales en las concepciones y creencias acerca de la enseñanza, sus elecciones pedagógicas en el aula, en los rasgos de personalidad que intervienen en la conformación de la identidad docente en un nivel individual y colectivo (Ursin y Paloniemi, 2019).

Los estudios sobre la conformación de la identidad recurren frecuentemente a la metodología cualitativa. Predominan los enfoques socioculturales, fenomenográficos y constructivistas. Las aproximaciones teóricas más usadas en los estudios recientes recuperan el enfoque humanista de Carl Rogers (Segrera, 2008), el enfoque constructivista de perspectiva sociocultural de Castells (1997), la aproximación de los incidentes críticos como fuente de identidad (Monereo y Domínguez, 2014), las teorías apriorísticas (Granados Romero et al., 2017), así como otros enfoques teóricos particulares derivados de políticas educativas supranacionales (Martín-Gutiérrez et al., 2014).

En la obtención de los datos cualitativos, se prefieren las prácticas discursivas en forma de diálogos, relatos de experiencia, narrativas autobiográficas, entrevistas con diferentes grados de estructuración, grupos de discusión y revisiones documentales. Los métodos de análisis preferidos han sido el análisis de contenido, análisis temático, análisis inductivo y análisis hermenéutico-interpretativo.

En menor medida, se ha recurrido a la observación en clase, la aplicación de cuestionarios y el uso de los estudios empíricos, bajo la metodología cuantitativa.

El presente estado de la cuestión sobre el objeto de estudio, es decir la identidad docente, da pauta a la formulación de las preguntas de investigación, los supuestos y objetivos que guiaron este estudio.

1.3 Preguntas de investigación, supuestos y objetivos

1.3.1 Preguntas de investigación

Principal

¿Cómo se caracteriza la identidad docente del profesorado de DEC IBERO CDMX?

Secundarias

- a) ¿Qué representaciones sociales expresadas como creencias son fuente de identidad docente?
- b) ¿Cómo se integra el sistema de creencias que conforma la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX?
- c) ¿Cuáles son las identidades docentes arquetípicas que caracterizan la identidad colectiva del profesorado de la DEC IBERO CDMX?

1.3.2 Supuestos

Principal

El profesorado de la DEC IBERO CDMX tiene una identidad docente caracterizada por atributos propios identificables a partir de los significados y representaciones sociales expresadas como creencias respecto a su labor docente en la educación continua.

- a) El centro de la identidad docente se conforma por las creencias y significados contenidos en su biografía y trayectoria disciplinar-profesional.
- b) La identidad docente en su esfera relacional se conforma por las creencias y significados negociados en sus interacciones con el alumnado y con sus pares docentes.
- c) La identidad docente en su esfera institucional se conforma por las creencias y significados atribuidos a los elementos físicos, sociales y abstractos (ideológicos) del contexto institucional.
- d) La identidad del profesorado de la DEC IBERO CDMX se caracteriza por ser múltiple y dinámica por las identidades individuales de sus integrantes, a la vez que reúne atributos que brindan relativa estabilidad identitaria como colectivo.

1.3.3 Objetivos de la investigación

Principal

Caracterizar la identidad docente individual y colectiva del profesorado de la DEC IBERO CDMX a partir de las representaciones sociales y significados expresados como creencias.

Objetivos secundarios

- a) Analizar las creencias docentes y significados relacionados con las esferas biográfico-disciplinar-profesional, socio-relacional con alumnado y profesorado y con los elementos físicos, sociales y abstractos institucionales que conforman el sistema de creencias individual y colectivo.
- b) Integrar arquetipos o perfiles identitarios a partir de los sistemas de creencias individuales identificados.
- c) Representar la identidad docente colectiva del profesorado de la DEC IBERO CDMX.

1.4 Definición de objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación es la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX.

Se define la identidad docente como un constructo complejo, multidimensional, dinámico, mutable, en ocasiones aporético, que se compone de un aspecto cognoscitivo y otro emocional de la persona, en el que el contexto en el que esta significa la realidad, la

objetiva y la ancla a otros significados construidos y negociados socialmente le permiten describirse y decir quién se es; se habla entonces de que la identidad es situada a la vez que sus aspectos conscientes pueden ser narrados por las personas, mediante el uso del lenguaje. La identidad docente es individual, por la biografía y trayectoria académico-profesional de cada persona docente, a la vez que es permeada por los elementos de otras identidades colectivas cohesionadas por un conjunto de conocimientos, creencias y valores compartidos ya sea en una disciplina, o bien en la institución en la que se realiza la actividad educativa. La identidad docente resulta entonces un constructo de doble vía, que a manera de bisagra puentea el intercambio simbólico que ocurre en la esfera individual y en la colectiva. La identidad docente es el resultado de la integración de los significados construidos individualmente y como integrante del colectivo o colectivos institucionales en los que interactúa al realizar su labor docente.

Se define la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX, como un constructo que tiene una dimensión personal que se sustenta en los factores biográfico-socioculturales de las personas, lo que incluye su trayectoria académica y profesional, y que la persona considera o tiene la convicción de que le definen o dan identidad. Una segunda dimensión de la identidad docente tiene que ver con los significados y representaciones que la persona expresa como creencias, ideas, imágenes o concepciones respecto a las interacciones que sostiene con otras personas docentes en el contexto educativo, como el estudiantado, las personas pares docentes, el funcionariado institucional y otros elementos tangibles e intangibles que son propios de la educación continua como modalidad educativa. Una dimensión final que delimita el objeto de estudio es la que brinda elementos identitarios de afinidad, pertenencia o adhesión a un conjunto de valores, creencias compartidas y otros constructos de orden institucional como la misión, la visión, la inspiración y el carisma institucional que estructuran el contexto en el que se desenvuelve la acción educativa.

1.5 Justificación

Como modalidad en crecimiento, la educación continua enfrenta diversas problemáticas para dar respuesta oportuna a las demandas formativas de los diversos sectores que requieren sus servicios. La condición de oferta académica por demanda del mercado; la naturaleza multidisciplinar de la modalidad; y los diferentes grados de especialización con que se abordan los talleres, cursos y diplomados son características que condicionan las formas de organización y la gestión educativa de la educación continua. Además, el esquema de contratación por proyecto que deriva en una alta rotación de docentes limita las posibilidades de formación pedagógica especializada para el desarrollo y la mejora de la modalidad.

Las investigaciones que refieren que la identidad profesional docente es un factor que se imprime en el quehacer educativo han sido de gran interés desde la década de 1980. Con el paso de las décadas, la investigación educativa sobre la identidad docente se ha ido robusteciendo y complejizando, al sumarse al análisis las representaciones sociales como las creencias, las concepciones, las actitudes y las ideas que tienen las personas docentes acerca de los elementos formativo-personales, socio-interaccionales, histórico-contextuales, institucionales y metodológico-pedagógicos que intervienen en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Según refiere el estado del arte, las investigaciones realizadas en este ámbito se han centrado preferentemente en el sistema educativo de la educación básica hasta la educación superior y el posgrado, no así en la modalidad de educación continua. Este estudio aspira a brindar conocimiento detallado acerca de la identidad docente que caracteriza al profesorado de DEC IBERO CDMX, pues eso permitirá responder a diversas problemáticas relacionadas con la motivación del claustro y a reafirmar el sentido de afinidad y pertenencia institucional, al identificar los elementos identitarios que coadyuven el diseño de planes de formación continua metodológico-pedagógica que además apunten a la cohesión y estabilidad de la identidad docente hacia su

profesionalización, con el fin último de abonar al mejoramiento de la práctica educativa y a la conceptualización de los fenómenos identitarios en la modalidad.

Caracterizar la identidad docente del profesorado de educación continua como constructo individual y colectivo, resultado de procesos de interacción social con el alumnado, con sus pares y con el funcionariado de la institución educativa en el marco de la comunidad universitaria, permitirá perfilar las diferentes identidades docentes que pueden coexistir en el claustro de la DEC IBERO CDMX, a la vez que, en su conjunto, reúnen atributos que conforman una identidad colectiva. Esto favorecerá la promoción de acciones específicas de formación docente que mejoren las condiciones en las que las personas docentes realizan su actividad educativa, en el marco del modelo pedagógico institucional.

La profundización en la comprensión de las representaciones sociales en la forma de creencias y concepciones del profesorado de la educación continua permitirá analizar la ontología aporética de la identidad docente del claustro de Educación Continua que, de acuerdo con los supuestos de esta investigación, es múltiple y dinámica en los aspectos periféricos e individuales, pero a la vez poseedora de elementos centrales que confieren cierta estabilidad y cohesión a la identidad colectiva del profesorado. Gracias al conocimiento y la comprensión de las representaciones y significados explicitados en forma de creencias de las personas docentes acerca de sí y respecto a su práctica educativa, pueden abrirse oportunidades de responder a las diversas problemáticas que la educación continua enfrenta con relación a la ausencia de planes sistemáticos de formación del profesorado.

La realización de un estudio que caracterice la identidad docente, situada y narrada, del profesorado de esta modalidad a través de profundizar en el conocimiento y comprensión sobre las representaciones y sus significados en la forma de creencias, imágenes y concepciones que tienen los profesores y profesoras es relevante porque permitirá abonar al conocimiento sobre los fenómenos educativos de la educación continua; lo que contribuirá a mejorar la educación que la modalidad brinda y abrir nuevas vertientes de investigación sobre los fenómenos educativos que ocurren en ella.

Finalmente, no se ha emprendido antes un estudio que analice y caracterice la identidad de docentes con formación multidisciplinar, contextualizados en un marco institucional privado y de inspiración humanista y cristiana como el de la Educación Continua de la Universidad Iberoamericana.

1.6 Aporte científico a la investigación educativa

La presente investigación busca sumar al campo de la investigación educativa un aspecto poco explorado en los estudios sobre la identidad docente, y que tiene que ver con la identidad docente de quienes realizan su actividad educativa en una modalidad educativa estudiada instrumental y tangencialmente, la educación continua. Es un estudio único que no se ha emprendido antes, por la comprensión del fenómeno identitario, cualitativamente, mediante la metodología de estudio de caso, en el que se profundiza en la comprensión de la identidad individual y colectiva de un profesorado de educación continua con características particulares. El estudio aspira a resultar relevante para sentar las bases de la investigación educativa sobre esta modalidad en crecimiento y constante evolución.

Asimismo, el caso genera en sí un interés intrínseco porque reúne elementos que lo hacen significativo en su aporte científico a la investigación educativa, ya que hoy en día el sentido humanista en la educación cobra especial importancia para las IES y el caso que se estudia es un ejemplo notable sobre educación humanista. Adicionalmente, el marco teórico retoma elementos que brindan una epistemología sólida a su aporte científico, pues está nutrido de las contribuciones de estudiosos de la identidad docente y de los constructos que la conforman como la atribución de significados que las personas vierten en sus creencias, imágenes, actitudes y conceptualizaciones explicadas con el constructo de representaciones sociales. Nunca se había escuchado la voz del profesorado de esta modalidad para conocer su pensamiento docente, de manera que, el estudio contiene una riqueza poco explorada y por demás reveladora para la ciencia de la educación,

porque permitirá conceptualizaciones iniciales que den pauta a otros trabajos investigativos sobre esta modalidad educativa y sus profesorados.

2 Marco teórico: identidad y pensamiento docente

En este apartado, se revisa el andamiaje conceptual de los principales elementos teórico-epistemológicos que soportan el proceso de investigación y análisis del presente trabajo.

2.1 Perspectivas teóricas para el análisis de la identidad profesional docente

La construcción de la identidad individual y, enseguida, colectiva, se relaciona íntimamente con la atribución de significados que sigue a la interacción de las personas con diversos elementos culturales, situacionales, personales y de contexto. En este sentido, las perspectivas teóricas generales que resultan pertinentes, para proveer la base de las herramientas metodológicas en la comprensión del fenómeno de la conformación identitaria son el interaccionismo simbólico y la teoría de las Representaciones Sociales.

El Interaccionismo simbólico como paradigma epistemológico (Kuhn, 1962) implica una serie de suposiciones interrelacionadas a manera de marco de referencia dentro de determinadas disciplinas, con el propósito de aclarar las interrogantes de interpretación del mundo al señalar sus diferentes problemáticas. Plantea una perspectiva específica de ver y entender la realidad, así como de guiar el proceso investigativo. En afinidad con la epistemología del Interaccionismo simbólico, los aportes de la teoría de las Representaciones Sociales abonan al entendimiento de las formas colectivas del pensamiento y las creencias (Moscovici, 1961; 1981).

Ante la pregunta ontológica del ser de la realidad social, tanto para el Interaccionismo simbólico como para la teoría de las Representaciones Sociales, esta es el producto de la negociación de significados que las personas llevan a cabo en su interacción con la realidad social. Es una interacción compleja, pues en ella intervienen objetos, personas, situaciones y el pensamiento de quien investiga; por ende, el factor subjetivo (Guba y

Lincoln, 1994) en la negociación de significados entre el investigador y la persona investigada impregna la construcción de la realidad, es decir, es una realidad interpretada con la mediación de la subjetividad en la ilación de las creencias, imágenes, ideas y conceptualizaciones.

De manera específica, en la teoría de las Representaciones sociales, el lenguaje y el sentido común median la negociación de significados, pues ordenan el pensamiento y permiten experimentar, comunicar, construir y reconstruir la realidad. En esta realidad, de las creencias individuales, las opiniones, las asociaciones, las intuiciones y las actitudes emana el material simbólico que permite articular los elementos que disponen la identidad del grupo social, de acuerdo con el contexto y sin negar el carácter determinístico, restrictivo y regulador que la comunidad pueda tener sobre el pensamiento humano (Moscovici, 1961, 1981).

Tanto el Interaccionismo simbólico como la teoría de las Representaciones sociales tienen fundamento en el paradigma epistemológico constructivista. En el caso del Interaccionismo simbólico, su tradición investigativa es interpretativa, y tiene importantes exponentes desde la primera parte del siglo XX, con la llamada Escuela de Chicago—George Herbert Mead, Charles Horton Cooley, John Dewey. Si bien los trabajos de Mead antecedieron a los de Blumer (1986; Blumer y Mugny, 1992), este último desarrolló varios conceptos que perduran en la actualidad, como se revisa más adelante.

Por el lado de las Representaciones Sociales, en la década de 1960, a partir del concepto de representación colectiva de Durkheim (Vera, 2002), Serge Moscovici (1961) ya identificaba las representaciones sociales como una aproximación constructivista social orientada discursiva y hermenéuticamente cuyo enfoque permite integrar las dimensiones de lo individual y lo colectivo con lo simbólico y lo social del pensamiento y la acción humana (Villaroel, 2007). Otros investigadores como Jean Piaget (citado en Araya, Alfaro y Andonegui, 2007) y Levi-Bruhl (1957) realizaron aportes al desarrollo de la teoría de las Representaciones Sociales desde un enfoque psicológico social u orientado a la psicología infantil; en esta investigación, me enfocaré en la posición constructivista social de Moscovici (1961; 1981) y Jodelet (1984).

2.1.1 Las premisas de interaccionismo simbólico y las imágenes radicales

El Interaccionismo simbólico ofrece un enfoque teórico y metodológico analítico para estudiar el comportamiento humano y la vida de los grupos sociales (Blumer, 1986). Bajo esta perspectiva teórica, tres premisas principales desvelan la naturaleza de los significados que las personas atribuyen a los objetos con los que interactúan.

La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él. [...] **La segunda** premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. **La tercera** es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (Blumer y Mugny, 1992, p. 1, negritas agregadas)

De este modo, el comportamiento del ser humano hacia las cosas está permeado por el significado que las cosas tienen para él, los significados que les atribuye son un producto social derivado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia los objetos y en relación con ellos y, de la misma forma, en que están dispuestas a modificar, reagrupar y transformar los significados atribuidos mediante una interpretación negociada de las cosas establecida socialmente (Blumer, 1992).



Figura 1. Componentes del significado en el Interaccionismo simbólico.

Fuente: Elaboración propia, con base en Blumer y Mugny, 1992.

La Figura 1 muestra las acciones que la persona lleva a cabo, individual y socialmente, para configurar la naturaleza social del significado, el cual resulta un producto social cuyo componente principal es la subjetividad humana.

Bajo el enfoque del Interaccionismo simbólico el significado no es algo que las cosas poseen intrínsecamente, pero tampoco es “fusión de elementos psicológicos de la persona, sino que es fruto del proceso de interacción entre los individuos.” (Blumer y Mugny, 1992, p. 3)

El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona. En suma, el interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definatorias de los individuos a medida que éstos interactúan. (Blumer y Mugny, 1992, p. 3)

En este punto, el tema de la agencia individual y colectiva es relevante y complementario a los aspectos del significado, para lo cual el interaccionismo simbólico provee una serie de ideas básicas que Blumer (Blumer y Mugny, 1992) llama *imágenes*

radicales o de la naturaleza de diferentes temas de la acción humana, tanto como personas y como dentro de los grupos humanos.

1. Naturaleza de la acción: Los grupos humanos están comprometidos con la acción individual o colectiva, a título propio o a título de otros, manifestando así, su agencia. “[...]todo esquema de sociedad humana empíricamente enfocada sea cual fuera el origen, debe respetar el hecho de que, en primera y última instancia, la sociedad se compone de personas involucradas en la acción. (Blumer y Mugny, 1992, p. 4)
2. Naturaleza de la interacción social: Las actividades de cada miembro se producen primordialmente en respuesta o con relación a las de los demás; tanto las personas como las colectividades deben lograr que su línea de acción encaje de alguna manera con las actividades de los demás. (Blumer y Mugny, 1992)
3. Los actos de las personas van modificándose, irremediabilmente, según los cambios en la naturaleza de los objetos (físicos, sociales y abstractos) presentes en las esferas de experiencia de los seres humanos y la interpretación que de estos hacen las personas y los grupos sociales en su interacción con ellos (Blumer y Mugny, 1992).
4. La naturaleza de la acción humana: se centra en capacidad de las personas para auto-formularse indicaciones respecto a los objetos y confiere a la acción humana un carácter distintivo, en el que las personas se encuentran a sí mismas frente a un mundo que debe interpretar simbólicamente, para poder actuar en él. Es decir, construyen significados negociados socialmente para no responder únicamente en virtud de su organización intrínseca que pudiera encontrar un desfase respecto a los significados compartidos socialmente. Para evitar este desfase, la agencia en la acción humana favorece que las personas interpreten el significado de los actos ajenos con el objeto de seguir construyendo y orientando su propia línea de acción (Blumer y Mugny, 1992).

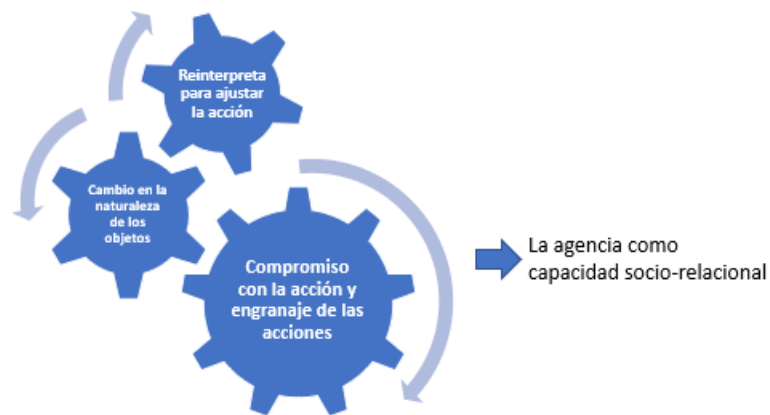


Figura 2. Acciones que conforman la agencia en el interaccionismo simbólico.

Fuente: Elaboración propia, con base en Blumer y Mugny, 1992.

La Figura 2 muestra cómo la agencia es una capacidad socio-relacional gracias a la cual las personas pueden orientar su acción individual y colectiva, en virtud de los significados que atribuyan a los objetos. Los significados, como objetos sociales, están en constante resignificación, lo que lleva a la persona a reorientar su agencia en sintonía con los cambios en la naturaleza de los objetos producto de la interpretación simbólica que hagan de ellos la personas y la colectividad.

En cuanto a la agencia en el Interaccionismo simbólico, el ser humano es considerado como organismo agente, porque en su consonancia con la naturaleza de la interacción social, se le concibe como un ente capaz tanto de responder a los demás en un nivel no simbólico, como de dar indicaciones sobre los objetos a los otros e, igualmente, interpretar las que los demás formulan (Blumer y Mugny, 1992).

La agencia, en tanto capacidad social y relacional para moldear las circunstancias de la propia vida en las relaciones sociales, es un proceso informado por el pasado, en su aspecto habitual; pero también orientado al futuro, como una capacidad de imaginar posibilidades alternas; y hacia el presente como una capacidad para contextualizar los hábitos del pasado y las proyecciones del futuro dentro de las contingencias del momento (Emirbayer y Mische, 1998).

La agencia es posible, según Mead (citado en Blumer y Mugny, 1992), porque la persona posee un sí mismo, lo que significa que una persona puede ser objeto de sus propios actos, un objeto social que interactúa consigo mismo, que es capaz de contemplarse desde afuera y de auto-formularse indicaciones acerca de las cosas, para trazarse determinadas líneas de acción. La agencia es más evidente cuando la persona que entabla una interacción consigo misma va más allá de ser un ente que responde ante determinados factores de su entorno para ser uno que actúa, con base en lo que toma en cuenta.

La agencia se manifiesta también de manera colectiva a través de la acción conjunta, la cual implica la adaptación recíproca de las líneas de acción de los distintos miembros del grupo, en “una organización comunitaria de comportamiento basada en los diferentes actos de los diversos participantes” (Blumer y Mugny, 1992, p. 11).

La acción conjunta requiere tres puntualizaciones, a saber:

- a) La vida de las sociedades humanas, en todos sus aspectos, no necesariamente se reduce a formas preestablecidas de acción conjunta, porque las situaciones que ocurren en los grupos sociales están en continuo cambio, lo que deriva en que, ante una situación problemática habrá que rehacer las líneas de acción y adaptarlas a las de los demás, mediante la atribución e interpretación de significados (Blumer y Mugny, 1992).
- b) Las redes e instituciones como entidades de regulación autónoma, que siguen su propia dinámica, requieren prestar atención a las personas que intervienen en las mismas por la extensa conexión, diversidad y complejidad de las acciones concretas de sus integrantes, pues “[...] lo que hacen es el producto de su modo de definir la situación en la que se sienten compelidos a actuar. (Blumer y Mugny, 1992, p. 13)
- c) Las acciones conjuntas están, obligadamente, vinculadas entre ellas, porque ya sean de reciente formación o consolidadas en el tiempo, han surgido necesariamente a partir del historial de acciones previas de los participantes, las

cuales aportan significados y esquemas de interpretación respecto al mundo de los objetos (Blumer y Mugny, 1992).

Con su propuesta teórico-metodológica, Blumer busca, “respetar la naturaleza del mundo empírico y organizar un plan metodológico que la refleje”, pero también proporcionar “los elementos esenciales para la formulación de un estimulante esquema filosófico [de gran contenido humanista] particularmente amoldado a la experiencia social” (Blumer y Mugny, 1992, pp. 12–14).

En síntesis, las ideas básicas o imágenes radicales (Blumer, 1982) describen cómo el interaccionismo simbólico contempla el comportamiento de la sociedad a través de la interacción social de los grupos humanos, la interacción con los objetos, el reconocimiento de su capacidad de agencia (individual y conjunta), y la interconexión entre las diferentes líneas de acción que, en su momento, serán significadas e interpretadas en el marco de su contexto.

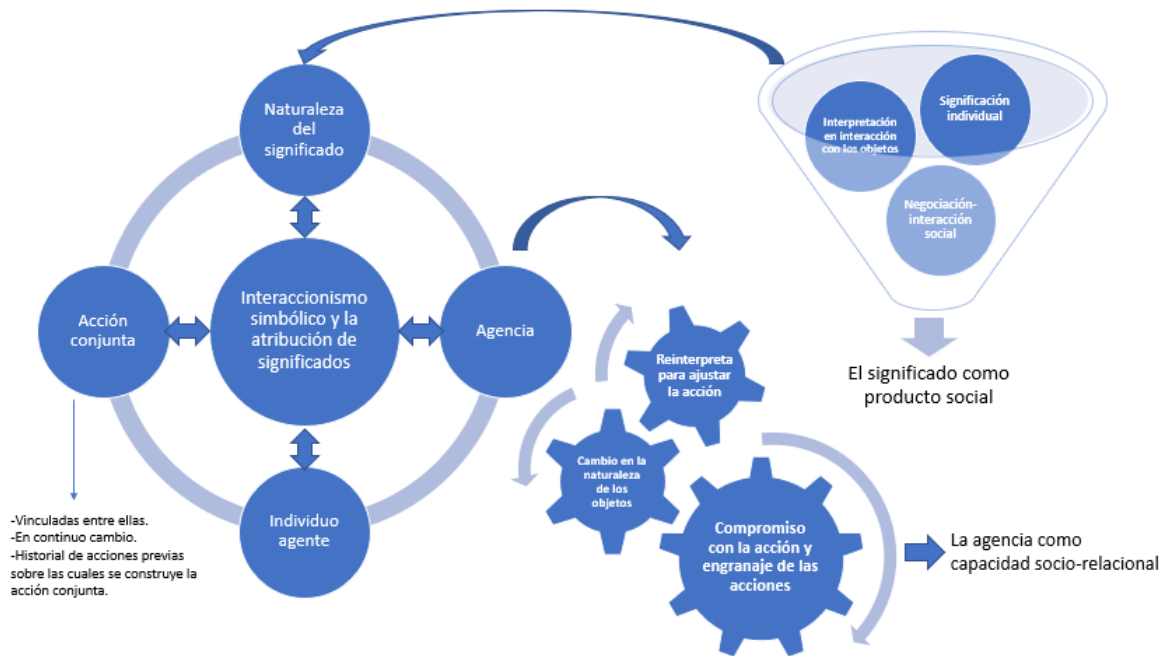


Figura 3. El Interaccionismo simbólico como herramienta teórico-analítica del significado.

Fuente: Elaboración propia, con base en Blumer y Mugny, 1992.

La Figura 3 busca integrar los elementos del Interaccionismo simbólico que permiten identificar su poder epistemológico en la tarea de entender y explicar cómo el significado que se atribuye a los objetos, sean físicos, sociales o abstractos, resulta un producto social en el que los procesos de significación individuales, en realidad, no están solos, siempre hay interacciones de las que emanan unidades simbólicas complejas de interpretación, incluso si el objeto es inanimado. La naturaleza social del significado con sus procesos de significación es más evidente cuando se identifican las negociaciones, construcciones e interpretaciones colectivas del significado. La atribución del significado se nutre entonces de la acción conjunta, en la que la persona se asume como agente con una capacidad socio relacional que le permite significar y, si es necesario, resignificar sus acciones individuales y como parte del colectivo, lo que le permite elaborar también una significación de sí misma, como persona agente a la vez que objeto de la agencia de quienes integran el colectivo.

Al paso del tiempo, el Interaccionismo simbólico se ha visto nutrido por otras bases metodológicas y procedimentales, como la triangulación múltiple, estrategia metodológica propuesta por Denzin (1970), la cual consiste en combinar múltiples métodos, teorías y puntos de vista de distintos investigadores e investigadoras, así como diversos elementos, que en su conjunto permiten un análisis creativo y adecuado a la pregunta de investigación, en su caso, sin ceñirse a un único paradigma. La triangulación múltiple permitió que la perspectiva teórica del Interaccionismo simbólico, tradicionalmente posicionada en el paradigma cualitativo, se abriera a los métodos mixtos en la investigación de los grupos humanos (Betrián Villas, Galitó Gispert, García Merino, Jové Monclús y Macarulla Garcia, 2013).

2.1.2 La Teoría de las Representaciones sociales

En el interaccionismo simbólico se desvela la naturaleza de los significados que las personas atribuyen a los objetos en interacción con ellos en la acción social; con la teoría de las Representaciones sociales se reafirma el enfoque social de los significados al tomar

la forma de creencias, imágenes y actitudes, individuales y sociales, que guían la acción de las personas individual y colectivamente.

En la teoría postulada por Moscovici (1961), las Representaciones sociales son actos mentales en los cuales la persona se relaciona con los objetos y los sustituye por símbolos mediante diversos procesos del pensamiento, con el propósito de transformar lo desconocido en algo familiar; “son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales” (Materán, 2008, p. 244). Es decir, en el enfoque de Moscovici, la representación se asume como sustitución y los objetos quedan representados simbólicamente en la mente de las personas. En un sentido social, las Representaciones sociales equivalen a los mitos y a los sistemas de creencias, de manera general, mientras que en el plano individual equivalen a las creencias de las personas, las imágenes, actitudes y el sentido común en su carácter de interpretación colectiva con el que las personas dotan de sentido su realidad individual y social (Materán, 2008).

Las Representaciones sociales implican además la transformación o construcción de significados, porque el proceso de representación está mediado por la interpretación de la realidad que las personas llevan a cabo al pasarla por el tamiz de sus valores, cultura, religión, contexto social y los roles que asumen. Asimismo, las Representaciones sociales encuentran codificación y salida a través del lenguaje y de las interacciones sociales con la carga subjetiva presente en las ideas, las creencias y las comunicaciones interpersonales que van conformando el pensar, el decir y el actuar.

Las posiciones sociales, los valores, creencias y actitudes y otras categorías sociales actúan como principios organizadores de la representación del objeto social. Desde esta perspectiva la Teoría de las Representaciones Sociales es de especial interés en el estudio de ciertos objetos educativos, particularmente de aquellos relacionados con lo escolar y los procesos involucrados. (Materán, 2008, p. 244)

Dos procesos mentales que guían la acción social son indispensables en la generación de las Representaciones sociales: la objetivización y el anclaje, en el que el primero reduce lo extraño, lo difícil de asir, lo impreciso, a una imagen ordinaria, ubicable en un contexto familiar; mientras que el segundo transforma la abstracción en algo concreto, inteligible, que exista en el mundo físico y que pueda ser integrado al sistema de pensamiento preexistente (Jodelet, 1986). En el anclaje, los procesos de clasificación y denominación son indispensables, pues permiten al pensamiento imaginar, representar, categorizar y revelar la construcción que se hace de la realidad social, sus elementos, y el sistema de lectura que tiene en esa realidad, lo que requiere un abordaje hermenéutico que permita al investigador acceder al conocimiento en las representaciones sociales (Araya et al., 2007).

Las Representaciones Sociales implican procesos de elaboración cognitiva y simbólica que orientan el pensamiento y el comportamiento de las personas, pues revisten su pensamiento–acción con un carácter constructivo, autónomo y creativo (Jodelet, 1984). Además, se presentan tres condiciones para el surgimiento de la representación social; la primera es la *dispersión*, que consiste en que se parte de que los datos y la información que poseen las personas para formarse una idea de un objeto preciso son paradójicamente insuficientes y, a la vez, superabundantes, desorganizados y dispersos. La segunda es la *focalización*, la cual implica la necesidad de dar atención al hecho sobre el cual las personas o la colectividad se hayan hecho juicios y opiniones y, por último, la *presión a la inferencia*, es decir, la presión individual o social para adoptar un punto de vista u opinión por el interés público que despierta un hecho y que reclama que la persona o el grupo social esté en condiciones de responder al respecto (Jodelet, 1986).

Dicho de otra manera, el análisis de las Representaciones sociales requiere considerar la dimensión de la información primero dispersa y luego organizada en un nuevo nivel de pensamiento, en el que una vez focalizada, la información adquiere un campo de la representación o modelo social que le haya servido de referencia para que, finalmente, se exprese como *actitud*, *creencia* o *imagen* hacia el objeto representado (Moscovici, 1981). Como elementos que conforman las Representaciones sociales, la información parte del

conocimiento o lo que sé; las imágenes parten de lo que veo extrínsecamente, pero también las construidas en el pensamiento; las creencias se construyen simbólicamente a partir de las opiniones propias y compartidas respecto a los objetos; y las actitudes, a partir de la esfera emocional de la persona. Por los procesos cognitivos y emocionales involucrados en la concepción de las Representaciones sociales, estas se constituyen como mecanismos necesarios para establecer identidades colectivas que gozan de cierta estabilidad social y continuidad en el tiempo, sin ser entidades sociales inmutables o estáticas (Jodelet, 1984).



Figura 4. Las Representaciones Sociales: herramienta teórico-analítica de los objetos.
Fuente: Elaboración propia, con base en Jodelet, 1984; Materán, 2008; Moscovici, 1961, 1981.

La Figura 4 muestra la interconexión entre los procesos cognitivos que realizan las personas para convertir los objetos físicos, sociales o abstractos en construcciones simbólicas (con la objetivación de lo desconocido y su anclaje a una realidad conocida). El aporte de la esfera emocional consiste en representar o sustituir los actos mentales que se han significado simbólicamente por imágenes, creencias, actitudes y conceptualizaciones con la mediación del lenguaje. A su vez, el lenguaje funcionará como

el vehículo para reproducir los procesos de transformación de significados al facilitar que las personas compartan su interpretación de la realidad situada.

La concepción de las Representaciones sociales como conjunto de creencias, imágenes, actitudes y conceptualizaciones ha encontrado eco, por su funcionalidad, en la investigación de las ciencias sociales, pues permite hacer convencionales las entidades cognitivas que se producen en la experiencia cotidiana de las personas, con la ayuda del sentido común; asimismo, resulta útil al analizar, nombrar clasificar y comunicar ordenadamente los varios aspectos de las interacciones en la vida social y el significado que tanto las personas como el grupo social les asignan.

El carácter instrumental del lenguaje permite que los significados que las personas atribuyen a los símbolos ordenen la experiencia con discriminaciones, generalizaciones y distinciones enmarcadas por el ambiente (Moscovici, 1981; Charon, 1989); esto implica no dejar de prestar atención a las interacciones y a los procesos de significación definidos por las personas y al proceso interpretativo y de negociación de significados que se da en la interacción social (Blumer y Mugny, 1992).

En la teoría de las Representaciones sociales, finalmente, la agencia individual y colectiva está mediada por los procesos cognitivos de las personas que les permiten convertir la información dispersa en imágenes y actitudes con la mediación del lenguaje y la interpretación; el pensamiento colectivo y los procesos reflexivos tendrán un papel primordial en la construcción identitaria individual y social del grupo del que se es parte, por la posibilidad que brindan para explicar las interacciones sociales contextualmente situadas (Materán, 2008).

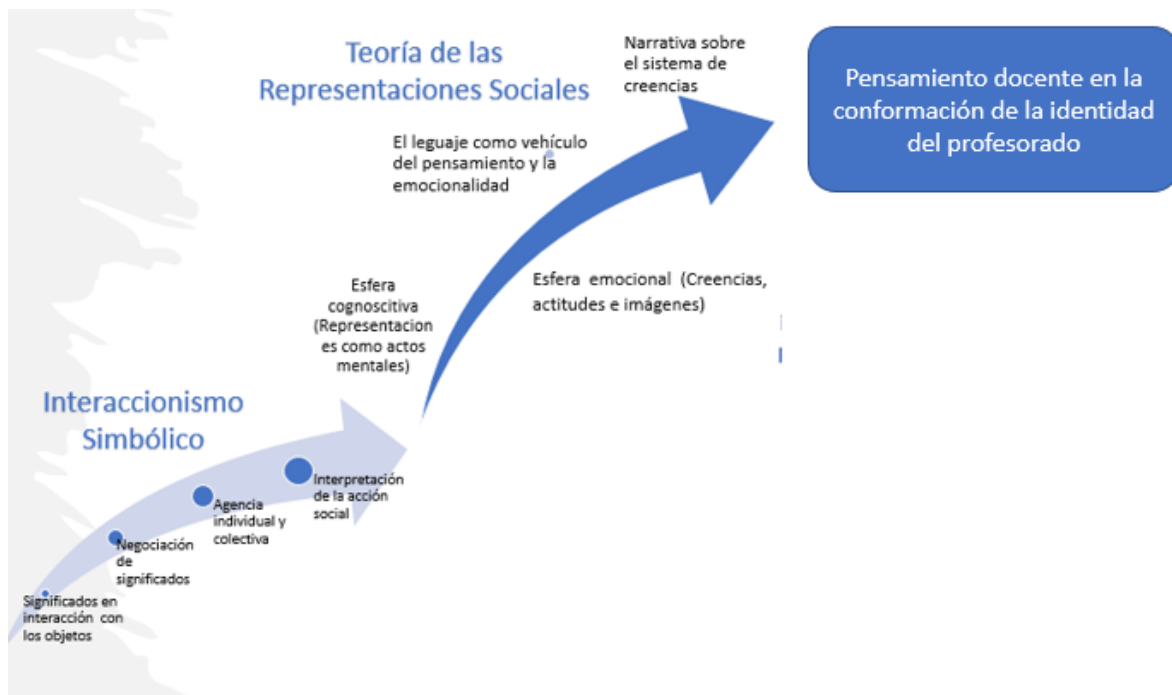


Figura 5. Teorías generales para analizar los significados y las representaciones.

Fuente: Elaboración propia, con base en Blumer y Mugny, 1992; Charon, 1989; Materán, 2008; Moscovici, 1961, 1981.

La Figura 5 presenta la relación secuencial de las teorías generales que conforman la epistemología constructivista de este trabajo. Por un lado el Interaccionismo simbólico que brinda el marco teórico para comprender y explicar los procesos de significación de las personas y el papel que para ellas desempeña su agencia; y por el otro, la teoría de las Representaciones sociales que integra la esfera emocional con la cognoscitiva, al retomar el significado como una construcción social que será sustituida subjetivamente por imágenes, creencias, actitudes y conceptualizaciones, primero en el pensamiento de las personas, enseguida en su decir (lenguaje) y su actuar (agencia).

2.2 La conformación de la identidad a partir de las creencias y los sistemas de creencias

Las creencias como Representaciones sociales cobrarán consistencia cuando se encuentren organizadas en un sistema que las ordena y clasifica (Rokeach, 1960), (Diez

Patricio, 2017). coincide e indica que los sistemas de creencias son un constructo que coadyuva en la comprensión del fenómeno que estudia; por ende, es natural encontrar diferentes modelos de sistemas de creencias en las diferentes disciplinas.

Según el modelo de Rokeach (1960), un sistema de creencias a su vez incluye subsistemas de increencias, es decir, aquellas creencias que la persona no acepta. La increencia conlleva la certeza de la falsedad, la irrealidad o la inexistencia de aquello en lo que no se cree; por consiguiente, implica una disposición a no ejercer la agencia por el rechazo a lo no creído. Planteado en positivo, la creencia supone la certeza sobre la verdad o la existencia real acerca de lo creído y, en consecuencia, lleva a las personas a actuar de acuerdo con lo creído. Ortega y Gasset (1979) sostiene que la duda “actúa en nuestra vida exactamente lo mismo que la creencia y pertenece al mismo estrato que ella [...] El elemento diferencial está en lo que se cree” (p. 12).

Rokeach (1960), siguiendo la línea de pensamiento de las Representaciones Sociales distingue tres componentes principales de las creencias que, como proposiciones, conscientes o inconscientes comprenden un factor—cognitivo, que representa el conocimiento; otro afectivo, que suscita la emoción; y, otro conductual, que insta a la acción cuando es necesario actuar. Advierte dos consideraciones en su modelo; la primera es que un sistema de creencias no es un sistema lógico sino psicológico, es decir, sus componentes no se deducen heurísticamente, pues en la medida en que las creencias que constituyen un sistema no son, en su mayor parte, racionales y conscientes, se organizan en función de una lógica más bien pragmática, incluso, contradictoria de las personas. Esta lógica pragmática sostiene determinadas necesidades de la conducta de la persona, a partir de la cual es posible inferir sus creencias con base en lo que las personas dicen o hacen.

La segunda consideración del modelo parte de que un sistema de creencias es una noción psicológica que implica creencias e increencias, entre las que se incluyen las creencias morales, religiosas o políticas (Rokeach, 1960), y aclara que las religiones o a las ideologías políticas, per se, no lo son. Barón y Byrne (1987) añaden un elemento cognitivo, señalando que el sistema de creencias ha de ser cognitivamente consistente,

razón por la cual las personas rechazarán las creencias cognitivamente disonantes. La necesidad de consistencia es un motivo que lleva a la persona a creer o no creer; con el uso de la razón, la persona buscará convencerse de que tiene razones suficientes para creer (Diez Patricio, 2017).

Las creencias y el sistema que las articula son fuente de identidad porque

[...] constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas "vivimos, nos movemos y somos". Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la "idea" de esa cosa, sino que simplemente "contamos con ella. (Ortega y Gasset, 1979, p. 6)

Diez Patricio (2017) coincide con Solar y Díaz (2007, 2009a, 2009b) respecto a que las creencias se aprenden, se transmiten y deben ser inferidas a partir del comportamiento humano. Las creencias, "[d]erivan de conocimientos cognitivos, pero dependen, en parte, de nuestra voluntad de creer. Creer es también preferir, y por esto constituye un acto axiológico y en cierto modo moral" (Diez Patricio, 2017, p. 38).

En el ámbito de la educación, y a diferencia de las creencias ideológicas que son de tipo abstracto, las creencias docentes, de acuerdo con Crookes (2003), se relacionan con situaciones específicas, orientadas a la actuación, e incluyen tanto las creencias que los docentes tienen sobre su trabajo como aquellas que tienen del contexto socioeducativo en el que realizan su labor. Solar y Díaz (2007, 2009a, 2009b) añaden que los elementos contextuales son los que dotan de congruencia a la diada en el proceso de cognición y práctica docente hacia la conformación de su sistema de creencias.

Las creencias docentes son un elemento crítico en la conformación de la identidad docente porque estas están íntimamente ligadas a su pensamiento con relación a su

espacio de trabajo y grupo profesional de referencia, también llamado por Becher tribu académica (2001), pero también incluyen las creencias sobre las políticas socioeducativas y el contexto en el que se sitúa la persona docente. Como se ha mencionado, la identidad docente es un objeto social, producto de la interacción con los demás, dinámico y en transformación constante, aunque con ciertos atributos de estabilidad y permanencia en el tiempo. Los procesos de construcción y reconstrucción identitaria responden a los cambios que sufran las creencias personales y profesionales respecto a su labor docente en el contexto socioeducativo. Las creencias implícitas, como concepciones y autopercepciones básicas acerca de sí mismo y de los demás con quienes interactúa en el proceso de enseñanza-aprendizaje conformarán el centro identitario del docente, tanto en el terreno personal, como profesional (Solar y Díaz, 2007, 2009a, 2009b). Los cambios en las creencias periféricas, por resultar, instrumentales y alejadas del autoconcepto docente difícilmente afectarán el centro identitario.

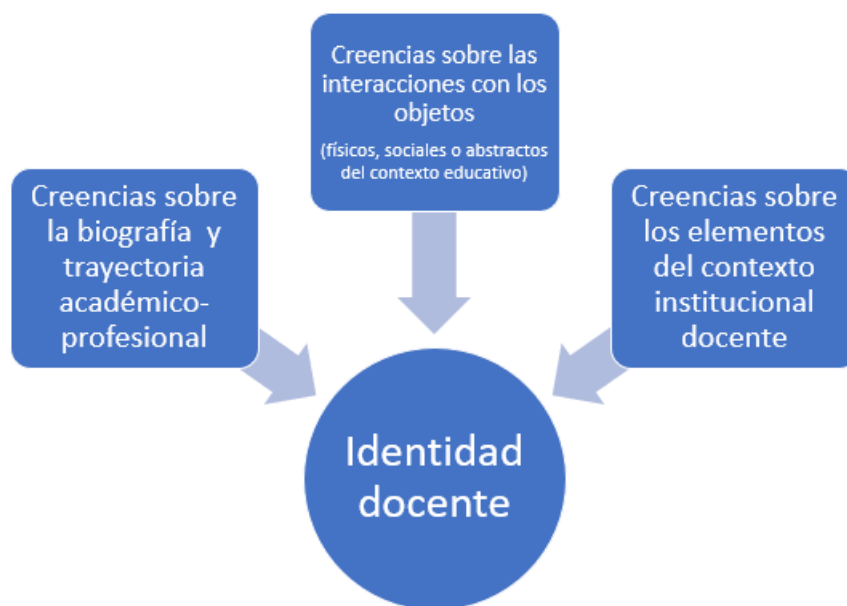


Figura 6. Tipo de creencias que son fuente de identidad docente.

Fuente: Elaboración propia, con base en Díez Patricio, 2017; Ortega y Gasset, 1979; Rokeach, 1960; Solar y Díaz, 2007, 2009a, 2009b.

La Figura 6 representa cómo la identidad docente se nutre de las Representaciones sociales expresadas en forma de creencias que se forman en la esfera cognoscitiva-

emocional de la persona desde su biografía y trayectoria disciplinar-profesional, las creencias que construye socialmente a partir de su interacción con los objetos (físicos, sociales o abstractos) relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y las creencias que se originan en el ámbito institucional o contexto situado de la docencia.

2.2.1 Las creencias en la conformación de la identidad individual y social

El estudio de las creencias como fuente de identidad docente ha sido un marco de referencia clave para la investigación educativa, por lo menos en las últimas dos décadas, porque para mejorar la calidad de la educación, comprender la identidad docente permite articular estrategias pedagógicas hacia la mejora en de la práctica educativa (Alonso Sáez, Lobato Fraile y Arandia Loroño, 2015).

En los procesos de conformación de la identidad, Ortega y Gasset distingue las creencias del acto de pensar, de las ocurrencias y de los razonamientos de tipo lógico.

[...] esas ideas que son, de verdad, ‘creencias’ constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de esta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún: precisamente porque son creencias radicalísimas se confunden para nosotros con la realidad misma [...] Con las creencias propiamente no hacemos nada, sino que simplemente estamos en ellas. (Ortega y Gasset, 1979, pp. 2–3)

Asimismo, la distancia entre lo real y lo imaginario que pueden suponer las ideas, en contraste con las creencias, es que, con estas, “estamos inseparablemente unidos. Por eso cabe decir que las somos” (Ortega y Gasset, 1979, p. 9).

La relevancia social de las creencias consiste en que, por un lado, sirven a la cohesión social y, por el otro, en un nivel individual, satisfacen la necesidad de hacerse de una identidad individual y abonar a una identidad colectiva. En el pensamiento de Diez

Patricio (2017), la creencia, como noción psicológica, se asume como una disposición a actuar como si aquello en lo que se cree fuera verdadero o como si realmente existiera.

El punto de vista de la creencia como disposición se corresponde más con la visión que, en general, se tiene del concepto de creencia y es más abarcador, pues permite tener en cuenta la existencia de creencias latentes o inconscientes, en muchas ocasiones negadas por el sujeto creyente, pero inferibles de la observación de su conducta. [...] Las creencias se infieren, no se observan, y, al igual que todo lo correspondiente al mundo mental del sujeto, aunque éste nos informara verbalmente acerca de ellas, esta información podría ser falsa, sea porque estemos ante un sujeto mendaz, sea porque el sujeto esté equivocado y se auto engañe. (Diez Patricio, 2017)

Enfocado a la educación, las creencias docentes son entendidas como, “juicios personales que permiten al profesorado articular su pensamiento sobre la práctica docente, de un modo más o menos consciente, para dotarla de sentido” (Prieto Navarro, 2016, p. 18). Entre esos juicios personales se encuentran aquellos que permiten a la persona elaborar su identidad como persona y como profesional de la educación. El concepto de su autoimagen o autoconcepto, los significados que los vinculan consigo mismo, con su trabajo y con los demás, son para Day (2006) elementos que conforman la identidad docente y que están asociados a los papeles que asumen, a la interacción con el alumnado y al tipo de conocimiento que enseñan.

En una perspectiva hermenéutica, la identidad docente se construye a base de lo que el profesorado tenga que decir sobre sí mismo y sobre la imagen social y personal que tiene de su trabajo; es una cuestión de interpretarse a sí mismo y desde ahí interpretar la realidad (Monzón Laurencio, 2011; Beuchot, 2007). De ahí que, en la narrativa, en el narrar y narrarse radique el ser; mientras que para Ortega y Gasset (1979) somos lo que creemos, para Monzón Laurencio (2011) somos lo que narramos. La identidad docente aguarda, entonces, en la narrativa de las creencias del profesorado, esperando a ser desvelada por quien investiga.



Figura 7. Dimensiones y aspectos que nutren al sistema de creencias docentes.

Fuente: Elaboración propia, con base en Blumer y Mugny, 1992; Charon, 1989; Díez Patricio, 2017; Materán, 2008; Monzón Laurencio, 2011; Moscovici, 1961, 1981; Ortega y Gasset, 1979; Rokeach, 1960; Solar y Díaz, 2009a, 2009b.

La Figura 7 integra a los tipos de creencias que son fuente de identidad docente y que, con la ayuda del lenguaje, se pueden identificar paralelamente como creencias que plantean un aspecto individual, social e institucional de la identidad.

2.3 La identidad docente

Ya que las creencias son esas Representaciones Sociales en las que radica la identidad de las personas docentes, estas les permiten elaborar su identidad o sus identidades según los roles que desempeñe o en los que transite por las diferentes esferas de la vida.

De acuerdo con Dubar (1993), la noción de identidad, si bien remite a las características personales, dado que las personas se comportan de manera distinta en su casa y en su trabajo, esto permite establecer una distinción entre identidad privada o de la esfera íntima e identidad de la vida profesional, según las actividades y las relaciones

que se establezcan con los demás en el ámbito, en este caso, del ejercicio de la docencia. Las dos esferas forman un núcleo identitario con un componente biográfico y otro relacional; donde en la identidad biográfica la persona se define, siente pertenencia vinculada a la trayectoria personal y académico-profesional; la identidad relacional implica que esta es atribuida por quienes integran el colectivo, mientras subyace su permanente búsqueda del reconocimiento de su individualidad identitaria.

El sentido aporético de la identidad se evidencia en los discursos antagónicos, las prácticas convergentes, pero también contradictorias de las personas docentes en los espacios de su actuar profesional, que requiere que la identidad individual y colectiva sea reconocida tanto por quienes integran el grupo, como por los agentes externos. Por ejemplo, la participación en los juegos de poder, en los procesos de inclusión y exclusión al que pueden estar sometidas las personas docentes, las reacciones, resistencias y filiaciones a diversos grupos institucionales, sin olvidar los posicionamientos histórico-contextuales de las personas, reafirman la ontología compleja de la identidad docente al estar en permanente construcción, deconstrucción y reconstrucción (Chávez González, 2006; Kepowicz Malinowska, 2006; Marín Méndez, 2008; Ramírez Rosales, 2008, 2011; Zanatta, Yurén y Faz Govea, 2010).

La conformación de la identidad del profesorado es pues un constructo dinámico, resultado de un proceso de socialización biográfico y relacional, más o menos estable dependiente del contexto en el que se sitúa (Alonso Saez, Lobato Fraile y Arandía Loroño, 2015), en virtud del cual, por el entorno particular en el que se desarrolla, la identidad docente puede ser específica, construida singularmente y producto de la interpretación que se haga de la interacción con las cosas así como de las relaciones e interacciones con los otros.

La identidad profesional puede ser conceptualizada, en definitiva, como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. (Alonso, et al., 2015, p. 54)

La identidad del profesorado al concretarse en la práctica docente adquiere un aspecto profesional que, como tal, reúne condiciones para su cualificación (Zabalza, 2012) y es posible diferenciarla de otras prácticas profesionales de la educación, como la investigación o la gestión educativa. Ese aspecto profesional de la identidad docente implica intercambios de doble vía con las problemáticas que enfrenta la educación y que tienen efectos en la conformación y cambios en la identidad docente, por ejemplo, con los elementos que brinda la oscilación entre una ética de servicio o una de rendimiento (Barnett, 2008), la delimitación de funciones en la docencia y la investigación o una diversificación hacia tareas administrativas (Jawitz, 2009), la preferencia por el reconocimiento social o por la medición de resultados (Henkel, 1998), principalmente.

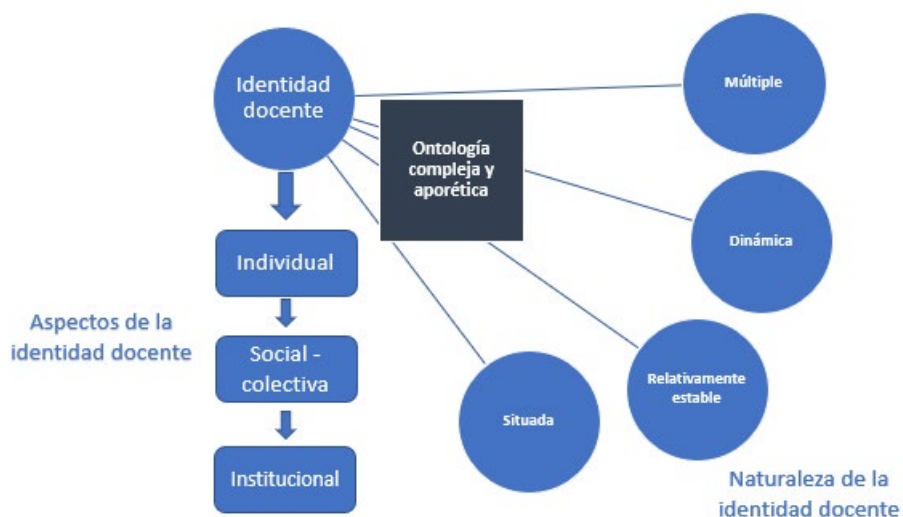


Figura 8. Características que conforman la naturaleza de la identidad docente.

Fuente: Elaboración propia, con base en Alonso, et al., 2015; Blumer y Mugny, 1992; Charon, 1989; Díez Patricio, 2017; Dubar, 1993; Kepowicz Malinowska 2006; Materán, 2008; Monzón Laurencio, 2011; Moscovici, 1961, 1981; Ortega y Gasset, 1979; Rokeach, 1960; Solar y Díaz, 2007, 2009a, 2009b.

La Figura 8 muestra cuatro características principales de la naturaleza de la identidad docente, la cual en sí es compleja por su ontología contradictoria, pues a la vez que es múltiple pues concentra un conjunto de individualidades con sus sistemas de creencias, puede ser unificada en tanto si se sitúa en el contexto del colectivo; por otro lado, es dinámica y cambiante, si se ve expuesta a incidentes críticos que hagan a las personas resignificar sus creencias; a la vez que contiene elementos que le confieren relativa

estabilidad cuando los valores sociales en el contexto son lo suficientemente cohesionadores para disolver el poder resignificante de los agentes de cambio. Es volátil, en cuanto a los cambios que puedan significarse en las creencias periféricas e instrumentales, sin embargo, es estable si se observa la identidad docente desde las creencias centrales o esenciales.

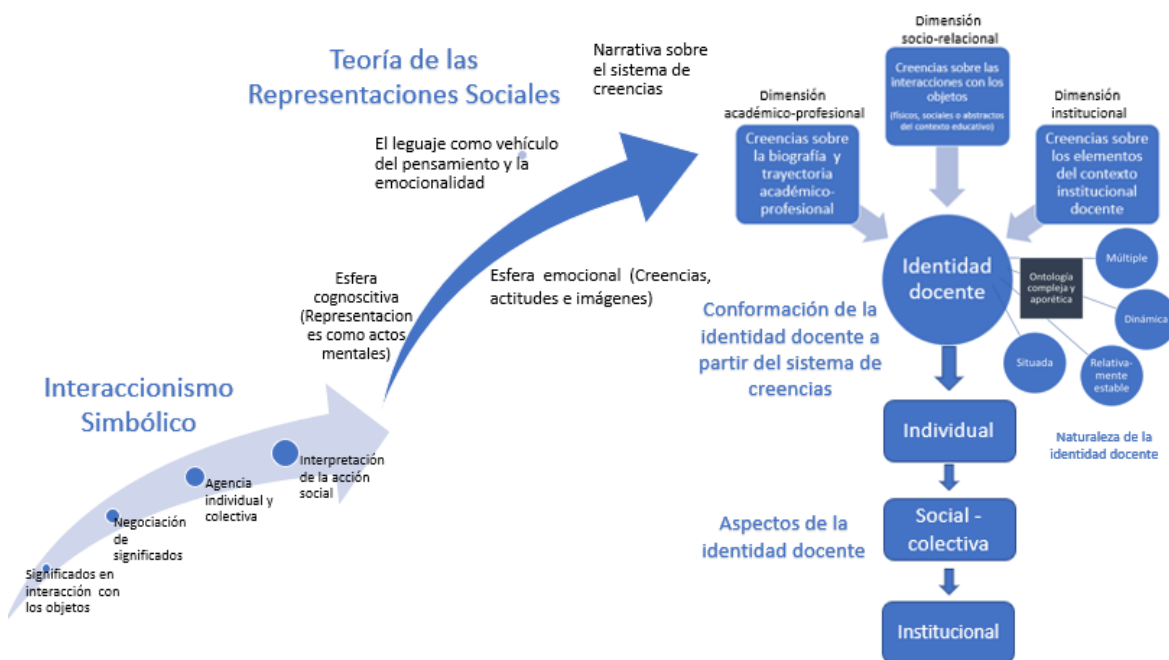


Figura 9. Mapa de elementos conceptuales para analizar la identidad docente.

Fuente: Elaboración propia, con base en Alonso, et al., 2015; Blumer y Mugny, 1992; Charon, 1989; Díez Patricio, 2017; Dubar, 1993; Kepowicz Malinowska 2006; Materán, 2008; Monzón Laurencio, 2011; Moscovici, 1961, 1981; Ortega y Gasset, 1979; Rokeach, 1960; Solar y Díaz, 2009a, 2009b.

La Figura 9 representa la integración teórica de la epistemología constructivista de este trabajo, sus componentes teórico-conceptuales y los aspectos relevantes en el análisis para explicar el fenómeno identitario. Por un lado, el Interaccionismo simbólico brinda los elementos para comprender la construcción del significado y su naturaleza social mediada por la agencia, mientras que la teoría de la Representaciones sociales retoma el significado como objeto social y lo complejiza en la esfera cognoscitiva con los procesos de objetivación y anclaje, enseguida lo entrega a la esfera emocional de la persona, la cual opera subjetivamente e interpreta los significados, con el propósito de crear representaciones de los objetos sociales en forma de creencias, imágenes, actitudes y conceptualizaciones. Tales representaciones o creencias de tipo biográfico, académico-profesional, interaccional con los objetos del contexto educativo y relacional con los valores sociales e identitarios del contexto institucional son fuente de la

identidad docente. La identidad docente como constructo simbólico se antoja complejo y contradictorio, a saber por su naturaleza múltiple, situada, dinámica, pero que a la vez, intrínsecamente, posee rasgos de relativa estabilidad.

2.3.1 Estado del arte que configura el campo de la identidad profesional docente

Los estudios sobre la identidad han sido relevantes, no solo para mejorar la práctica docente, sino también en la investigación educativa, pues dan cuenta de la orientación y enfoques que seguirá la investigación según la identidad de las personas investigadoras. En la educación, García y Limón (2003) dan cuenta sobre investigaciones que versan sobre la identidad de las investigadoras que trabajan temas con perspectiva de género; otros estudios que se enfocan en la identidad y el género no solo entre docentes, sino en los procesos de socialización entre docentes y estudiantes de instituciones de preparación técnica, y en esferas profesionales de la salud o carreras como Arquitectura, coinciden con la conclusión de García y Limón (2003) en que la identidad se construye socialmente a lo largo de la vida cotidiana, es particular (e.g., profesional, escolar, de género) y se expresa en las prácticas educativas, siendo además difícil de eliminar (Catalgo Arraigada, 1995; Mata Acosta, 1995; Merino, 1997; Elizondo Huerta, 1999; Piña Osorio y Chávez Arellano, 2001; Chávez Arellano 2002).

La identidad es producto de un complejo proceso de socialización (incorporación de roles) y socialidad (comunicación cara a cara) de manera que se constituye el agente en estudiante, docente, profesionista, hombre o mujer. (García y Limón, 2003, p. 112).

Asimismo, encuentran que “la función que tiene la identidad en las prácticas escolares permite reconocer una faceta no formal de los procesos educativos” (p. 112) que, con los contenidos y las tareas programadas dentro del currículo formal abona a la formación del estudiantado y a la participación de doble vía en la integración del profesorado con sus colegas y en grupos o comunidades.

También se identificaron estudios—principalmente documentales, teóricos y pocos empíricos—que retoman la cuestión de la identidad docente con relación a las problemáticas estructurales, contextuales, económicas, sociales y políticas derivadas de la globalización y el desarrollo de la sociedad del conocimiento, así como la perspectiva de género y la visión sobre las relaciones con los estudiantes y los pares y su papel en la institución y la sociedad.

Según los hallazgos de Jiménez Silva (2005), las instituciones educativas están sujetas a las presiones del entorno como los procesos de globalización impulsados por el orden mundial que han guiado cambios culturales, ideológicos y políticos, y que a su vez promueven cambios en su estructura organizacional. Estos cambios en la estructura del entorno profesional de las personas alteran su identidad. Por ende, el sector educativo se ve sujeto a procesos de productivismo, eficientismo, evaluación y acreditación permeados de lo global a lo local y que generan crisis de distinto orden sobre la identidad de las personas, así como un malestar identitario vinculado a la pérdida de pertenencia, y los procesos de alienación producto de esta.

En los Estados del Conocimiento del COMIE (Ducoing Watty, 2013), Fortoul Ollivier, Güemes García, Martel Ibarra y Reyes Jaramillo (2013) continúan el trabajo de Jiménez Silva (2005) e identifican entre los hallazgos el surgimiento de unidades analíticas emergentes.

Ya no sólo se alude a factores vinculados al contexto para conocer cómo influyen en las identidades de los maestros; ahora, los hallazgos muestran una clara preocupación por estudiar al sujeto mismo, de cómo es su vínculo con las instituciones que lo constituyen y se trazan los referentes necesarios para la configuración de sus identidades. [...pueden] apreciarse acercamientos que intentan explicar la extensa y compleja presencia de aspectos que confluyen en el proceso de constitución del “ser maestro”: las trayectorias por las aulas, las experiencias de socialización vividas en el transcurrir cotidiano escolar, la incorporación de formas simbólicas vinculadas al grupo de referencia, la importancia de recuperar un pasado

anclado a prácticas y representaciones de la vida institucional. (Fortoul Ollivier, et al. 2013, p. 182).

A partir de interrogantes centradas en conocer a las personas docentes (normalistas), el grupo investigador organizó tres ejes analíticos en el proceso de construcción de la identidad profesional docente:

- Recorridos y trayectorias de formación y su articulación con la cultura escolar,
- Implementación de dispositivos pedagógicos en la construcción de la identidad,
- Apropiación de referentes simbólico-imaginarios vinculados a prácticas y representaciones construidas en el devenir histórico.

Asimismo, de la investigación de Fortoul Ollivier (et al. 2013) se desprendieron conceptos clave, por ejemplo, el de identidad profesional.

Para Dubar (1993), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el periodo, y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata, por un lado, de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por el otro, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía. La identidad profesional tiene que ver con una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también a una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja. (citado en Fortoul Ollivier, et al. 2013, p. 182)

Es interesante notar que crece el interés en la investigación educativa no sólo acerca de la subjetividad del profesorado respecto a su pensamiento, percepción y significación, sino también acerca de cómo se construye la subjetividad docente a partir de referentes simbólicos e imaginarios que nacen de las propias instituciones. Se integran a una cierta historicidad y definen una vida institucional particular.

Los interrogantes son por ejemplo ¿quiénes son los maestros?, ¿cómo se autorepresentan?, ¿cuáles son los referentes simbólico-imaginarios que permiten la construcción de sus identidades?, ¿cómo se constituyen en tales a partir de los procesos formativos vividos en las Escuelas Normales? (Fortoul, et al. 2013, p. 182)

Aunque Dubar (1993), en su definición de identidad profesional no especifica que la identidad profesional se refiera a quienes se han formado como profesionales de la docencia, como en el caso de los profesores y profesoras normalistas, lo cotidiano en la literatura de la investigación educativa, la cual retoma investigaciones sobre docentes de educación básica, media y superior, principalmente, es justamente atribuir la identidad profesional docente a quienes se formaron en el magisterio y a quienes ejercen la docencia profesionalmente como su actividad principal; en el caso de los profesados de educación continua no se cumplen ninguna de las dos premisas, por ello es pertinente solo hablar de identidad docente, y el concepto de Dubar (1993) conserva su vigencia para fines de este trabajo.

Ramírez Rosales (2008) identifica los imaginarios y mitos, que existen en el normalismo, así como ciertos arquetipos del ethos profesional en la identidad de tales docentes; ¿será que en la identidad docente del profesorado de educación continua es posible identificar también un imaginario mítico y arquetípico propio?

Las investigaciones recapituladas en los Estados del Conocimiento del COMIE en el periodo 2002–2011(Ducoing Watty, 2013) en torno a los estudios de identidad docente tienen como perspectiva metodológica, principalmente, el Análisis Político del Discurso, como en los trabajos de Cruz Guzmán (2007, 2011) y Navarrete Cazales (2008, 2009, 2013), en los que destaca la narrativa sobre la experiencia profesional, la revisión de registros de los itinerarios biográficos, la recopilación de relatos de vida, historias de vida con trayectorias sociofamiliares y generacionales (estudiadas sincrónica y diacrónicamente), todos ellos con la historización del contexto dentro de la metodología cualitativa de investigación.

Navarrete Cazales (2008, 2009, 2013) encuentra una naturaleza cambiante de la identidad, que atraviesa siempre procesos de deconstrucción, lo que la hace difícil de representar exhaustiva, tangible y definitivamente. Hablamos entonces de una ontología aporética, por su carácter mutable y a la vez estable, y polisémica de la identidad que, en cada salto contextual–histórico, luego lingüístico, se significa y resignifica.

Los procesos identitarios profesionales cambian, emergen, se abren y se ramifican en distintos campos temáticos. Por ejemplo, la literatura recopilada en los Estados del Conocimiento del COMIE en el periodo 2002–2011 (Ducoing Watty, 2013) identifica dos vertientes —formación e identidad docente en tres temas principales:

- Identidad de docentes en formación normalista y en procesos de formación permanente, actualización y posgrado;
- Identidad de docentes en ejercicio, que comprende el nivel preescolar, primaria, secundaria, nivel medio superior y superior, educación especial, en diversos medios de educación y lenguas extranjeras;
- Identidad y formación universitaria en diversos campos profesionales.

En cuanto a los enfoques recurrentes en la investigación educativa mexicana sobre la identidad profesional docente, han sido principalmente la “hermenéutica analógica, el análisis político de discurso, el análisis institucional y el enfoque deconstructivo, todos ellos dentro de la metodología cualitativa de investigación” (Navarrete Cazales, 2013, p. 316).

Por otro lado, la perspectiva interpretativa, las historias de vida, los relatos de vida, el análisis multirreferencial, el estudio de caso, el análisis político del discurso, la etnografía, las representaciones sociales y el análisis de contenido se cuentan entre los métodos preferidos por los cuerpos investigadores de los estudios en cuestión. Mientras tanto, entre las técnicas utilizadas son recurrentes las entrevistas abiertas, a profundidad y semiestructuradas; la observación participante y no participante; las historias de vida; los cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas; y el análisis documental. De los 73 estudios que corresponden a la segunda década del siglo XXI, se cuentan solo cinco de

enfoque mixto (cuantitativo–cualitativo) y ninguno cuantitativo; los 68 restantes son cualitativos (Navarrete Cazales, 2013).

Los estudios revisados en los Estados del Conocimiento del COMIE sobre docentes en ejercicio en diversos medios de educación y lenguas extranjeras resultaron útiles por sus similitudes con el tipo de profesorado que imparte en cursos y diplomados de educación continua, por ejemplo, respecto a

[...] cuáles son, han sido o están siendo los procesos identitarios por los que se constituyen como tal en su hacer y quehacer cotidiano permite, además de tener una panorámica de sus historias vividas para llegar a ser profesor, conocer sus vivencias en la institución donde laboran, sus inquietudes e intereses académicos, sus necesidades, carencias o debilidades en su formación y quehacer, características que conforman su identidad profesional como docente (Navarrete Cazales, 2013, p. 317).

Navarrete Cazales (2013) sugiere el estudio de la construcción de la identidad docente desde su historicidad y su estar-siendo, es decir, desde sus procesos y lógicas de transformación y cambio. Supone una causalidad altamente compleja por la toma de decisiones de las personas al realizar o no ciertas funciones según el contexto histórico social que viven y su vigencia temporal.

[... entonces] el proceso de construcción identitaria de los profesionistas, o la de cualquier otro sujeto, no debe entenderse como un proceso mecánico, definitivo y último que esencializa o sustancializa la identidad en un sentido determinista y de unicidad, sino como un proceso recursivo de construcción, deconstrucción, reconstrucción, donde están presentes los rasgos particulares de cada sujeto profesional, los cuales posibilitan hablar de él como tal, nombrarse y nombrarlo como un tipo particular de profesionista, ya sea en formación, ejercicio o actualización. (Navarrete, 2013, p. 352)

Así, Navarrete Cazales (2013) en coincidencia con Hall (1996) y Zizek (1992), pone en relieve que la temporalidad y la historia situada no cuestionan el sentido metafísico o de

igual a sí mismo de la identidad, sino que más bien le asignan diversos matices y significados que desbordan su significado primario, por la importancia del contexto, la historia y el posicionamiento de la persona en ellos. Por esta razón, las características universales del ser que definen al hombre y a la mujer como invariables e inmutables pierden vigencia al entender que las personas son seres que están constantemente siendo.

[están–siendo] en un momento particular de la historia, de su historia en un tiempo y espacio particulares de su vida, de su formación profesional. [La identidad profesional es] “relacional, cambiante, diferencial, fracturada, en el sentido de que estas nunca operan como fijaciones o totalidades perpetuas, porque son construidas y reconstruidas constantemente”. (Navarrete Cazales, 2013, p. 352).

Kepowicz Malinowska (2004) aporta el carácter fronterizo de la identidad como fenómeno psíquico-social que, por ende, puede estudiarse desde varios puntos de vista. Esto hace que el marco para la investigación de la identidad sea complejo, pues no puede dejar de contemplar las distintas imágenes y representaciones sociales que las personas construyen de su realidad educativa inmediata.

En los últimos diez años de investigación acerca de los procesos de construcción de la identidad profesional docente, la literatura da cuenta de los múltiples elementos, enfoques y temas desde dónde abordarla y la teoría de las Representaciones Sociales es una perspectiva teórica que resulta recurrente en los estudios de identidad porque esta está sujeta al complejo tejido de creencias y de pensamiento que el profesorado guarda al respecto de una serie de temas, como la práctica educativa, sus procesos de reflexividad, las concepciones acerca del campo disciplinar, la formación pedagógica y metodología previa, su trayectoria profesional, los legados culturales, históricos e institucionales que enmarcan su contexto, y la subjetividad y emocionalidad con la que asumen su interacción y agencia como docentes.

La literatura revisada muestra como principales atributos de la identidad profesional docente el hecho de que puede ser múltiple y capaz de ser construida y reconstruida por las personas mediante prácticas discursivas (Hall, 1996; Baracat De Grande, 2010); no se adquiere de manera definitiva y externa (Monteiro y Ramos, 2013), sino a través de un proceso de construcción y reconstrucción en el que intervienen como fuentes generadoras de identidad los saberes personales, escolares, pedagógicos y profesionales de la experiencia vivida contenida en la historia de vida; y está en transición permanente (Domínguez, 2016), a causa de situaciones desestabilizadoras en lo cognitivo, emocional y relacional, conocidas como *incidentes críticos* (Monereo y Domínguez, 2014).

A pesar de la mutabilidad sobre la que se construye la identidad profesional, es posible atribuir también cierta condición de estabilidad, según la define Dubar (1993), “como un conjunto de representaciones que pueden ser relativamente estables en el tiempo, con un contenido definido por roles, teorías prácticas profesionales y sentimientos vinculados al ejercicio de la profesión” (p. 1).

Es posible, además, identificar tres esferas de la identidad—la individual, la social y la emocional. La primera incluye las dimensiones del ser persona, en la que interviene la historia personal y el contexto; mientras que la segunda consiste en el ser profesionista en la actividad docente (Carro Olvera y Hernández Hernández, 2018). Asimismo, en los primeros años de experiencia en el ejercicio profesional de la docencia, “las emociones derivadas de las sensaciones y percepciones que presenta el profesorado novel ante los retos y dificultades que le rodean, parecen marcar profundamente su identidad docente” (Martín-Gutiérrez, et al., 2014, p. 142). La tercera esfera de la identidad, la emocional, es transversal a todas.

La compleja interrelación de las tres dimensiones de la identidad pone de manifiesto la necesidad de analizar las necesidades individuales y colectivas del profesorado, el rol que asumen las personas docentes en el aula, y las interacciones que sostienen como agentes relacionales en las interacciones docente–estudiante, docente–colega y docente–autoridad, para la comprensión de los procesos de construcción de la identidad docente (Ursin y Paloniemi, 2018).

2.3.2 Elementos que inciden en la formación de la identidad docente.

2.3.2.1 El significado de la práctica educativa

El significado social de la profesión docente y el sentido que ser profesor o profesora tiene en la vida del profesorado (Monteiro y Ramos, 2013) resulta un elemento toral en las representaciones que el profesorado se forma acerca de la docencia y del contexto que influyen en la práctica educativa. La construcción de significados en torno a la identidad docente está vinculada además a situaciones específicas de la enseñanza, en las que los profesores intercambian y comparan lo que piensan respecto a la toma de decisiones en su docencia (Gómez Torres, 2015).

La identidad docente se construye—en sus esferas personal, social e institucional—a partir de los significados que las personas docentes atribuyen a su rol profesional (ser docente), a sus estrategias de enseñanza–aprendizaje (planificación, actividades en el aula, evaluación) y, en la esfera emocional, a los sentimientos y creencias asociados a la docencia (virtudes, defectos, satisfacción en insatisfacción). Por lo tanto, en términos de la práctica educativa, para el profesorado, la identidad docente resulta un conjunto de roles o actividades académicas que llevan a cabo a lo largo de su vida profesional, en el salón de clases con el propósito de asegurar el buen aprendizaje del alumnado (Rodríguez Campo, 2020).

Las creencias que el profesorado guarda sobre los diferentes aspectos de su actividad docente, sobre las estrategias de su propio aprendizaje, y sobre la percepción que tienen de sí mismos como transmisores de conocimientos y competencias socioculturales, sea de la cultura propia o extranjera, nutren no solo los procesos de reflexividad de su ser y en su quehacer docente (Redondo Campillos, 2010), sino también las actitudes de afinidad o de resistencia respecto a los elementos de la enseñanza impuestos por el contexto institucional en el que realicen su labor educativa (Vázquez Vargas, 2014).

2.3.2.2 Los procesos de reflexividad

Los procesos reflexivos desencadenan el diálogo entre la identidad y la actividad docente, a partir de reconocer el significado de ser profesor o profesora y lo que significa la labor docente como actividad profesional. La reflexividad involucra el reconocimiento de la responsabilidad, la corresponsabilidad, y la disposición personal del profesorado en su proceso de formación y autoformación hacia la profesionalización docente (Monteiro y Ramos, 2013).

El profesorado construye su reflexividad y narrativa identitaria al hacer conscientes las incertidumbres, las crisis y demás elementos que intervienen en los universos de las creencias docentes que viven en sus interacciones con la institución a la que pertenecen, con el estudiantado, con la comunidad en la que está situado y con la relación consigo mismo y sus saberes. “Se entiende que los procesos reflexivos conversacionales son generativos del encuentro entre la experiencia vivida y la experiencia narrada, para que emerjan narrativas identitarias institucionales” (Castañeda Cantillo, 2016, p. 319).

Los sucesos de la práctica docente cotidiana que desestabilizan o sorprenden positiva o negativamente a la persona, conocidos en la literatura como incidentes críticos (Monereo y Domínguez, 2014) también motivan o provocan la reflexión profunda que incide en los cambios identitarios (Domínguez, 2016).

2.3.2.3 Las concepciones acerca del campo disciplinar

Las creencias que el profesorado tiene acerca de la disciplina, del proceso de aprendizaje del alumnado y de su propio aprendizaje guían su modelo de enseñanza (Cárdenas Encalada, 2018), así como la constante negociación de significados en cada comunidad de práctica brindan elementos que construyen identidad profesional (Chacón, 2010) la cual se transforma con los cambios al interior de la disciplina. Esto tiene que ver también con las diferentes etapas por las que el profesorado atraviesa en su periodo formativo en la profesión. La identidad docente, entonces, se ve construida con los significados que la culminación del periodo de formación profesional permea en el pensamiento y que es

particular en cada área disciplinar; las personas docentes adquieren el nuevo rol y las responsabilidades asumidas como profesionales de su área y como formadoras de otras personas (Aguayo González y Monereo Font, 2012).

Las formas sociales, el contenido y el contexto que implican las disciplinas para quienes se han formado en ellas, inciden en la particular interacción con los colegas y la participación–interacción en sus comunidades de trabajo son, asimismo, elementos cruciales en los procesos de construcción de la identidad docente, sin soslayar la importancia de los elementos de la esfera individual, la subjetividad inherente a la persona, o las características de la personalidad de cada persona (Ursin y Paloniemi, 2018).

2.3.2.4 Formación previa y trayectorias profesionales

Antes de iniciarse en la docencia, las personas elaboran representaciones en la forma de ideas tácitas o implícitas, desarrolladas tempranamente en su formación previa, las cuales son nodales en el proceso de conformación de la identidad profesional. Gradualmente, estas también llamadas teorías apriorísticas se consolidan con el saber adquirido por la mediación de otros y por los aspectos culturales propios de la institución educativa en la que el profesorado desempeña su docencia (Granados Romero et al., 2017). La identidad docente, afirman Martín-Gutiérrez et al., (2014), terminará por construirse en los primeros años de experiencia mediante el ejercicio profesional en el entorno institucional que la albergue.

La formación pedagógica tiene un efecto en la vida profesional de las personas docentes (Ursin y Paloniemi, 2018); en conjunto con la práctica docente, fortalecen las creencias sobre los procesos de enseñanza y el aprendizaje, los cuales adquieren significado para el profesorado, en tanto encuentren una aplicación práctica (Rubio Rodríguez, 2015). En este sentido, las concepciones sobre la enseñanza–aprendizaje en la formación previa son un elemento clave en el proceso de conformación de la identidad docente. Las concepciones de la enseñanza como una actividad que implica una

disposición personal permiten identificar elementos para la comprensión de las creencias asociadas a la motivación, a los aprendizajes previos, a la relación con el alumnado y a las cualidades del docente que inciden en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Cárdenas Encalada, 2018).

Una mejor comprensión del papel de la formación previa en la construcción identitaria permite identificar las tensiones existentes entre la identidad de quién se fue como persona en formación y quién se es como docente en formación, o quién se aspira a ser en el futuro como profesor o profesora en activo. Dichas tensiones emergen porque implican complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidades y conflictos de valores en las elecciones de carrera y en los procesos de formación de las personas, a lo que se suma la continua búsqueda de lograr congruencia entre lo que se hace y lo que se dice, a pesar del contexto sociocultural de contradicción, individualismo y desfiguración de las relaciones humanas (Sado Utsumi, 2013), en el que la identidad docente, en perenne conformación y transformación, busca conservar su sentido ético.

2.3.2.5 Los legados culturales, históricos e institucionales

Las personas van siempre “cargadas de historia” (Sado Utsumi, 2013, p. 1). Por ende, los legados culturales e históricos, a los que no escapan las instituciones educativas ni las orientaciones que sigue la educación (Redondo Campillos, 2010; Cunningham, 2015; Granados Romero, et al., 2017) tienen un papel toral en el proceso de construcción identitaria. El rol de la memoria y los recuerdos en los que se imprimen las restricciones que traen consigo los eventos históricos a gran escala permiten identificar elementos significativos que esas circunstancias históricas aportan a las transformaciones, o bien a la relativa estabilidad identitaria (Cunningham, 2015). Asimismo, las concepciones y creencias que la persona docente elabora desde sus primeros contactos con los diversos referentes culturales e históricos proveen los marcos de interpretación con el que significan su labor educativa (Granados Romero, et al., 2017).

El lenguaje como vehículo del posicionamiento discursivo del profesorado muestra la forma en que sus interacciones entre pares, con el alumnado y con el funcionariado de la institución pueden reflejar elementos concretos de posible asimetría en el entramado institucional en el que se desenvuelven y que a su vez son fuente de representaciones sociales diversas que conforman su identidad docente (Baracat De Grande, 2010), sin obviar que reajustes a la identidad docente son obligados algunas veces por cambios en las políticas educativas de largo alcance que más que consolidar la identidad del profesorado promueven crisis identitarias (Carro Olvera y Hernández Hernández, 2018) que requerirán un reacomodo en las interacciones y una resignificación de los elementos que son fuente de identidad docente.

2.3.2.6 El factor subjetivo y emocional

La identidad docente recibe un fuerte influjo de los sentimientos, emociones y creencias asociados a la docencia, como la satisfacción o insatisfacción que pueden generar las virtudes o los defectos que el profesorado perciba de la labor docente, así como los significados que les atribuya a esos sentimientos desde su subjetividad (Rodríguez Campo, 2020). La carga emocional que conlleva el ser docente o la subjetividad con la que se significan las estrategias de enseñanza–aprendizaje, como la planificación, las actividades en el aula y la evaluación, configuran los procesos identitarios también desde la esfera emocional. Por ello, no es extraño que las emociones, creencias y significaciones al respecto de la profesión, de la agencia y del sentido de autoeficacia sean un aspecto crucial en el análisis de la identidad del profesorado (Ávalos, et al., 2010).

Las emociones derivadas de las sensaciones y percepciones del profesorado ante situaciones nuevas, principalmente retos y dificultades en su quehacer docente, “parecen marcar profundamente su identidad docente” (Martín-Gutiérrez, et al., 2014, p. 142). La subjetividad y la emocionalidad son elementos centrales en la construcción de la identidad docente en un nivel tanto individual, como colectivo (Ursin y Paloniemi, 2018), porque dotan de significados particulares a las concepciones y creencias de las personas

docentes respecto a la enseñanza, a sus decisiones pedagógicas en el aula, y a los rasgos de personalidad que le hacen sentir un mayor dominio del proceso de enseñanza.

El papel que las emociones juegan en la conformación de la identidad es medular, porque en diálogo permanente con la agencia, son la conexión entre la estructura y la persona. Las emociones median las explicaciones de las acciones situadas; de manera que, la interacción activa entre las personas estimula la experiencia emocional y orienta la conducta de las personas (Barbalet, 2002).

2.3.2.7 Los incidentes críticos como fuente de identidad

Estrechamente vinculados a la esfera emocional, se encuentran los incidentes críticos como fuente de identidad docente. Con los incidentes críticos estamos frente a un constructo que lleva la conformación identitaria hacia la permanente deconstrucción y reconstrucción, según esos ocurran en el contexto, en la situación laboral o personal que afecten al docente al grado que sus creencias sustantivas o el concepto de sí cambie.

De acuerdo con Monereo (2010), los eventos que se convierten en sucesos relevantes que afectan a la persona a nivel cognitivo, social y/o emocional, de manera que resultan desestabilizantes son conocidos como incidentes críticos, es decir, son sucesos significativos, normalmente imprevistos, y la mayoría de las veces negativos, que acontecen en un tiempo y contexto determinado. Por el atributo de la negatividad, es de suponerse que llevan a la persona a verse rebasada en su umbral emocional y a entrar en conflicto, del cual tendrá que sobreponerse, recuperarse y continuar con su labor docente. Psicológicamente, este reto le requerirá más que una estrategia local, “sino que necesitará utilizar mecanismos psicológicos profundos, que afecten su identidad y que por tanto configuren una nueva o nuevas versiones de sí mismo” (Contreras, Monereo y Badía, 2010, p. 67).

Si el incidente crítico provoca un cambio en las concepciones, creencias y sentimientos profundamente arraigados en la persona docente, de manera que, cuestione profundamente su decir, sentir, pensar y hacer, la persona probablemente verá

comprometida su estabilidad personal como profesional de la educación y los sentimientos de inseguridad, inhibición, o incluso agresividad anticiparán una crisis de identidad profesional, si no se cuenta con los recursos que permitan a la persona afrontar de manera oportuna y adecuada el suceso (Contreras, et al., 2010).

Aunque la literatura presta más atención a los eventos negativos dentro de los incidentes críticos, valdría la pena darles peso también a los positivos, pues estos igualmente pueden tener un fuerte efecto en la imagen y concepto que las personas tienen de sí mismas, así como afectar las creencias con las que la persona construye su identidad docente.

2.3.3 Aspectos y características de la naturaleza de la identidad docente

La identidad docente presenta aspectos que la hacen susceptible de ser diferenciada en varias identidades en una misma persona, por lo que cognitiva y emocionalmente significa y cree en torno al ámbito individual, colectivo e institucional en el que se desenvuelve y que le da identidad; por otro lado, estas identidades gozan de una naturaleza aporética o contradictoria, polisémica y altamente compleja, de lo cual se desprenden atributos de la identidad como que es múltiple, a la vez que es específica según se sitúe o contextualicen los roles, el sentido ético y estatus que el profesorado encarna en su actuar profesional; es cambiante, aunque con ciertos atributos de estabilidad, como veremos enseguida.

2.3.3.1 Elementos del aspecto individual y la naturaleza específica de la identidad

El aspecto individual de la identidad es quizás el más situado, por ende, específico y singular de la identidad; específico porque resulta ser una presentación del yo que se adecúa según situaciones concretas o situadas, por ejemplo, en la vida profesional de una persona; mientras que, singular porque es una presentación más estable y básica del yo, esencial para formar el pensamiento de una persona sobre sí misma (Bernal Guerrero, Jover Olmeda, Ruiz Corbella y Vera Vila, 2013).

Otros investigadores como Nias (1996), Hargreaves (1994) y Sumsion (2002) señalan que, en la construcción de la identidad docente intervienen elementos de la interacción de su experiencia personal con su entorno social, cultural, e institucional y que van más allá de los aspectos más técnicos y cotidianos de la enseñanza. En ese sentido, Epstein aporta que la identidad docente a nivel personal, profesional, intelectual, social y emocional puede concebirse como un constructo mediante el cual la persona integra “sus diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo” (1978, p. 101).

Mientras que Barnett (2008) habla de la identificación docente con una ética de rendimiento versus una ética de servicio en su labor educativa, Sachs (2003) las identifica como dos formas contrapuestas de concebir la identidad profesional en el campo de la educación—a saber, la identidad empresarial, la cual está asociada con docentes proclives a ser responsables y eficientes en el apego a la normativa impuesta por agentes externos, como los estándares de calidad educativa; mientras que la identidad activista está vinculada a prácticas docentes que benefician, sobre todo, el proceso de enseñanza–aprendizaje a favor del alumnado.

La identidad empresarial es el producto deseado de la eficiencia y los planes controladores [instrumentales], mientras que la activista apunta a unas aulas y escuelas orientadas a la investigación, colaborativas, en las que la enseñanza está relacionada con grandes ideales y valores sociales (Day, 2006, p. 69).

2.3.3.2 Elementos del aspecto social y la naturaleza múltiple y cambiante de la identidad

Si bien Alonso Sáez et al. (2015) atribuyen cierta estabilidad a la identidad gracias al proceso relacional y de socialización que llevan a cabo quienes integran el profesorado, Day (2006), por el contrario, subraya que, “las identidades no son estables, sino discontinuas, fragmentadas y sometidas a cambios” (p. 72), a lo que Lacey (1977) añade que, incluso, pueden dar paso a migrar de una identidad asumida a otra construida de

manera original e inventiva. Así, la identidad se revela como “una amalgama de biografía, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia” de las personas (Day, 2006, p. 71).

Las comunidades en las que los docentes participan, en el ámbito académico son múltiples; entre ellas destacan la comunidad disciplinaria, la de enseñanza, la departamental y la de los grupos de investigación; en estas comunidades o *tribus* (Becher, 2001), el profesorado comparte reglas de comportamiento que, a la vez que orientan sus inclinaciones y capacidades individuales, también les permiten ampliar sus horizontes de significados y prácticas (Leibowitz, Ndebele y Winberg, 2014). Las tribus académicas dotan de significados y connotaciones culturales y contextuales a quienes comparten determinados territorios académicos (Becher, 2001) que, a la postre, les permite consolidar características de los aspectos individual, colectivo e institucional de la identidad docente.

[...] las disciplinas tienen identidades reconocibles y atributos culturales particulares [en las que] las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas (Becher, 2001, p. 41).

La identidad profesional de la persona no es un constructo irremediable según la comunidad disciplinar a la que se pertenece, sino que la persona agente actúa para asumir o construir inventivamente su identidad con los significados que negocia con otras personas con quienes comparte el territorio académico. Becher reconoce la naturaleza cambiante de los campos de conocimiento o disciplinas a través del tiempo, de la diversidad cultural, del carácter institucional, incluso, nacional. Sin embargo, a pesar de ello, afirma que estos exhiben una continuidad reconocible que permite visibilizar que, “esos cambios tienen su peso en la identidad y en las características culturales de la disciplina” (2001, p. 39).

Por su lado, Bauman (2009), alude que el carácter profesional de la identidad docente, en efecto, ya no tiene delimitaciones claras de ser un profesional ceñido a un área de conocimiento determinada, sino que más bien las fronteras profesionales, como las fronteras mundiales, también se han ido desdibujando.

Clark (1963, citado en Becher, 2001) argumenta que el mundo académico tiene aspectos tribales que muestran que

[...] alrededor de las disciplinas se forman subculturas de los cuerpos docentes universitarios. A medida que el trabajo y los puntos de vista se vuelven más especializados, las personas que se dedican a disciplinas diferentes tienen menos cosas en común, en sus antecedentes y en sus problemas diarios” (p. 41)

Los elementos más explícitamente culturales en una tribu académica como los mitos y leyendas, los autores emblemáticos de la disciplina, “las tradiciones, culturas y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y las normas de conducta” (Becher, 2001, p. 44), el capital o la herencia cultural que se recibe al ser admitido en la comunidad disciplinar (Bourdieu y Passeron, 1979; Becher, 2001); así como el propio uso del lenguaje, para mostrar los rasgos culturales, epistemológicos, argumentativos y evaluativos de la disciplina académica construyen la identidad cultural de sus participantes y condicionan su manera de ver y actuar en el mundo.

Geertz afirma que, el “...pertenecer a la comunidad de una disciplina implica un sentimiento de identidad y de compromiso personal” que conlleva una forma de estar en el mundo y de adoptar un marco cultural que define una gran parte de la propia vida (Geertz, 1989, citado en Becher, 2001, p. 44).

En la elaboración de la identidad supeditada a la interacción de la persona en los territorios académicos, Becher atribuye a las comunidades académicas más condiciones de estabilidad que elementos de cambio identitario, lo cual, ante el actual enfoque inter, trans o multi disciplinar de la investigación y la enseñanza, esto puede suponer una crisis de la “territorialidad” y, a su vez, la necesidad de reconstruir nuevas identidades

incluyentes y colaborativas, académicamente; pues cada vez es menos pertinente y más bien resulta excluyente afirmar que, “las tribus del mundo académico definen su propia identidad y defienden su propio territorio intelectual empleando mecanismos orientados a excluir a los inmigrantes ilegales” (Becher, 2001, p. 43).

Day, por el contrario, considera que la variable del cambio toca todas las esferas de significación; por ende, influye en la conformación de la o las múltiples identidades que conviven en la persona sincrónica y diacrónicamente.

[...] también son importantes los contextos personales, profesionales y organizativos, pasados y presentes. Los docentes no sólo se definirán a sí mismos a través de sus identidades pasadas y actuales, tal cual, como las definen sus historias personal y social y las funciones actuales, sino también a través de sus creencias y valores en relación con el tipo de docente que esperen ser en las circunstancias, inevitablemente cambiantes, políticas, sociales, institucionales y personales (Day, 2006, p. 73).

En un nivel sistémico, Castells (1997) también apoya la existencia de una pluralidad de identidades como fuentes de significado para las personas, y suma a su construcción “la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas, la memoria colectiva y las fantasías personales de los aparatos de poder y las revelaciones religiosas” (p. 7). La movilización de la pluralidad de identidades se produce en el espacio de interacción entre la estructura (relaciones de poder y estatus) y la influencia que las personas puedan tener; el resultado de dicha interacción incide en la manera en que los docentes se ven a sí mismos, es decir, en la conformación de su identidad personal y profesional en el aspecto individual (Day, 2006).

2.3.3.3 Elementos del aspecto Institucional y los rasgos estables de la identidad

Alonso Sáez et al. (2015) sintetizan elementos clave que intervienen en la conformación y desarrollo de la identidad docente, y que son rasgos que le confieren cierta estabilidad

dentro de su naturaleza contradictoria. La tensión entre la estabilidad y el cambio en la identidad docente tiene que ver por un lado con los significados negociados socialmente en el ámbito institucional, así como las representaciones en forma de creencias sustantivas o nucleares que las personas tienen acerca de:

- a) La interacción con los agentes presentes en la vida profesional, como la cultura institucional, de la que surgen las representaciones sobre el reconocimiento, la ética institucional, el conjunto de principios y valores compartidos como comunidad institucional (Alonso Sáez, et al., 2015);
- b) Los elementos en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje o creencias pedagógicas docentes (Clark y Peterson, 1984; Alonso Sáez, et al., 2015);
- c) Los sentimientos y emociones hacia la docencia y sentido de autoeficacia (Bandura, 1977; Alonso, et al., 2015);
- d) La dimensión ético-valoral de su práctica como núcleo de la identidad (Alonso, et al., 2015); y
- e) Las creencias sobre los conocimientos disciplinares (conocimiento del contenido) y los saberes profesionales en la enseñanza (conocimiento didáctico del contenido). (Buchmann, 1984; Alonso Sáez, et al., 2015; Shulman, 1992).

Las creencias pedagógicas definidas por Prieto Navarro como “los pensamientos, concepciones y teorías que movilizan la acción didáctica” (2016, p. 33) pueden ser parte del núcleo de creencias que brindan estabilidad a la identidad docente; sin embargo si estas resultaran más instrumentales o periféricas que nucleares, ante cambios en el currículo o en el enfoque pedagógico dependiente a las políticas educativas que siga la institución en la que se lleve a cabo la actividad educativa, su incidencia en la conformación de la identidad docente, cambiaría en el mismo sentido en que se modificaría la disposición de los profesores para enseñar de un modo determinado, según lo requiera el contexto institucional.

En resumen, la tarea de conceptualizar, describir, analizar y caracterizar la identidad docente está inmersa en una realidad difícil de delimitar. La identidad docente es diversa,

marcada por la institución y la disciplina a la que se adscribe cada docente (Barnett, 2008), es dependiente de otros aspectos de la actividad académica como la gestión, docencia, formación de otros docentes o la investigación, o todos juntos a la vez, lo que ostenta dobles o triples identidades (Zabalza, 2012). Si bien se comparten elementos identitarios entre ellos, la manera de ser y entender la profesión es distinta para cada uno (Elkington y Lawrence, 2012). En segundo lugar, la identidad no es estática; tampoco cambia todo el tiempo, pero sí a lo largo de la vida de las personas en el ejercicio de su profesión y en respuesta a factores sociales, culturales y personales (Castells, 1997). En tercer lugar, en cada docente convive una multiplicidad de identidades y sub-identidades, las cuales están conectadas de manera compleja, incluso contradictoria (Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013). Finalmente, la importancia de su estudio estriba no sólo en conocer su conformación y desarrollo a partir del pensamiento docente, lo que enriquecerá la investigación de la educación acerca de una modalidad educativa poco estudiada, sino también porque el profundizar la comprensión acerca de las identidades docentes permitirá dirigir los esfuerzos de la formación docente hacia mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación continua.

2.3.4 Taxonomía de las creencias

Los tipos de creencias que se tomaron en cuenta para el análisis en esta investigación se centraron en aquellas que componen el del sistema de creencias según Rokeach (1960), y que son creencias:

- a. Descriptivas o que describen el objeto físico, social o abstracto atribuyéndole significados de verdad o falsedad para la persona (Rokeach, 1960);
- b. Evaluatorias o que se asocian con juicios de valor sobre los objetos y sobre las interacciones (Rokeach, 1960);
- c. Creencias sobre los cursos de acción o que motivan la agencia (Rokeach, 1960).

De acuerdo con Rokeach las creencias son proposiciones simples conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, y que normalmente están precedidas por la frase 'Yo creo que...' (1960).

Las categorías que a continuación se presentan son las que se identificaron pertinentes, inicialmente; sin embargo, en afinidad con el método inductivo usado en el análisis, se cuenta con una serie de categorías emergentes a partir de los hallazgos en el trabajo de campo.

Las categorías de análisis se corresponden con las tres dimensiones de las creencias de los cuales se desprende la identidad en sus tres aspectos, la definición de cada categoría se ubica en el Libro de categorías en el Anexo 5:

2.3.4.1 Creencias sobre los elementos de la dimensión personal

- a. Legados biográfico-familiar-cultural
- b. Concepciones sobre el campo disciplinar
- c. Concepciones sobre la trayectoria profesional y docente

2.3.4.2 Creencias sobre los elementos de la dimensión institucional

- a. Concepciones sobre Ser docente en la IBERO
- b. Incidentes críticos en la vida docente

2.3.4.3 Creencias sobre los elementos de la dimensión social en la educación continua

- a. Aprendizaje de las personas adultas
- b. Investigación en la educación continua
- c. Reflexividad sobre la práctica docente
- d. Emocionalidad en el aula

- e. Rol docente en el aula
- f. Interacción con el alumnado de educación continua
- g. Interacción con pares docentes

2.3.4.4 Categorías emergentes

- a. Creencias sobre el autoconcepto
- b. Creencias asociadas al género
- c. Creencias sobre Ser egresado y la afinidad con la filosofía educativa
- d. Sentido de espiritualidad e identidad docente
- e. Incidencia social e identidad institucional

3 Marco contextual

En este capítulo se revisan el concepto, la naturaleza y las características de la educación continua; así como sus antecedentes, la problemática y la función social que desempeña.

3.1 *Concepto, naturaleza y devenir de la educación continua*

La educación continua como modalidad educativa cuenta con un lugar en las IES, como parte de sus estrategias de vinculación, ya sea dentro de sus unidades de posgrado o bien como instancias independientes; sin embargo, ha sido poco estudiada en cuanto a su ejecución y alcances. Fernández-Sánchez (2005, 2008a, 2008b), presenta la modalidad como una actividad que data de los tiempos de los antiguos griegos y que ahora más bien se asocia con la extensión de la cultura, con la capacitación en la mayoría de los países, y se diferencia de la educación curricular en que la educación continua no conlleva la obtención de un grado académico.

La *educación permanente o formación a lo largo de la vida* (LLL), como también se le conoce a la educación continua, ha sido definida por Fernández-Sánchez como

[...] programas y servicios educativos [...] comúnmente para los niveles posteriores a la educación secundaria, diseñados para servir a las personas adultas que buscan experiencias de aprendizaje particulares ocupando tiempos parciales o a corto plazo, basadas en el desarrollo personal, académico o laboral; es un proceso permanente de aprendizaje para la actualización de conocimientos, adquisición de destrezas y habilidades, cambios de hábitos y actitudes para el mejor desempeño laboral que se inicia en el momento en el que el profesional o técnico finaliza su instrucción básica o especializada, para no abandonarla jamás durante

todo el tiempo que permanezca en ejercicio y que atiende la necesidad de responder a la velocidad de los cambios en el conocimiento y en la tecnología (2008 a, p. 1).

García-Miranda (2005) añade a la definición de la educación continua de Fernández-Sánchez la dimensión amplia que implica el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento, al presentarla como un proceso de formación permanente y para toda la vida, principalmente dirigida a las personas adultas, quienes recurren a ella cuando lo requieran; tiene el propósito fundamental de capacitar, actualizar y promover el desarrollo humano y profesional a través de aprendizajes continuos que permiten mejorar su desempeño en el trabajo y en la sociedad, en beneficio propio y de su comunidad; traspasando las barreras geográficas con procesos de formación que incluyen modalidades abiertas, a distancia y en línea y aprovechando los medios telemáticos que las nuevas tecnologías continúan aportando al mundo.

Organismos internacionales especializados en educación continua como la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa (RECLA), la Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia, A.C. (AMECYD), la Canadian Association for University Continuing Education (CAUCE) y la National Association for Continuing Education (NACE; antes National Continuing Education Association [NUCEA]), han aportado acepciones adicionales del concepto de educación continua y acciones para su vinculación internacional y desarrollo. Para la RECLA, la educación continua es, “cualquier forma de capacitación que complete la formación del individuo... [con el fin de] calificar a la sociedad contribuyendo para que esta sea más justa y equitativa” (citado en Fernández-Sánchez, 2005, p. 25). La AMECYD, tiene su origen en la Asociación Mexicana de Educación Continua (AMEC) y, por su parte, desde 1990 se ha dedicado a promover relaciones con instituciones de los sectores educativo, empresarial, gubernamental y social (actores de la triple hélice) que realicen acciones en el campo de la EC.

Del lado anglosajón, CAUCE ha abonado a la conceptualización de la educación continua modelos de gestión para las IES, desde 1990 (Ramírez Sánchez, Romero Romero, Ramírez Pareja y Cortés López, 2016). Su labor ha seguido de cerca el movimiento de la

educación para las personas adultas desde las décadas de 1950 y 1960 del siglo XX, hasta los retos que ha enfrentado la modalidad desde los años 80 hasta el siglo XXI (Baker, 1993). Por su parte, la NACE cuenta entre sus aportes el fomentar la creación de la AMEC, que más tarde se convertiría en la AMECYD, pero sobre todo reconocer la necesidad de proveer una alianza entre países y asociaciones para la promoción de la educación continua, pues “[n]inguna institución de educación superior puede esperar cubrir toda la gama de demanda para la educación continua en el entrenamiento de profesionales” (Mungaray Lagarda y Mungaray Lagarda, 1995, p. 145).

3.1.1 Características y naturaleza de la educación continua

La educación continua se caracteriza por perseguir finalidades, objetivos y funciones distintas y complementarias a la educación superior, especialmente atender la enorme y creciente gama de necesidades de aprendizaje en grupos específicos, para ayudarlos a completar sus procesos formativos (Fernández-Sánchez, 2005). Por ende, la educación continua combina la interacción de perfiles diversos del estudiantado y del claustro, la pluralidad de contenidos abordados didácticamente con una gran diversidad de metodologías de impartición, así como atributos de flexibilidad y adaptabilidad a lugares y horarios según las necesidades formativas y logísticas de las personas.

La educación continua se presenta como una modalidad de la educación que promueve y estimula la capacidad creadora e innovadora, la libre expresión de ideas e intereses mediante la comunicación y el encuentro de personas diversas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Martín, 2017). Asimismo, otros criterios, como su estructuración poco jerárquica tanto en la relación entre actores como en la conformación de los programas, la duración ilimitada a lo largo de la vida y el bajo grado de institucionalización de las prácticas formativas al final de las cuales, además, no resulta la emisión de un documento de grado, son criterios que se suman a las características distintivas de la educación continua (Martín, 2017).

El enfoque centrado en el alumno de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos situados y subrayadamente prácticos han conformado la naturaleza de la educación continua, en general, pero también en la IBERO CDMX (Comunicación Oficial No. 157, 1985).

3.1.2 Antecedentes internacionales de la educación a lo largo de la vida

Desde el sistema de las Organización de las Naciones Unidas (ONU), el trabajo intelectual de Jacques Delors (et al., 1994) en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha contribuido de manera fundamental también al desarrollo de conceptos que fundamentan la educación permanente, y que guían la práctica docente en muchas de las organizaciones vinculadas con la educación continua (Vázquez Antonio y Vázquez Antonio, 2017; Ortega-Esteban, 2005), principalmente, las que recuperan en su actividad académica los conceptos pluridimensionales o cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida—“aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1994, p. 91).

Gauquelin (1976) propondría un quinto pilar como clave del aprendizaje a lo largo de la vida—aprender a aprender, el cual consiste en que las personas puedan identificar cuándo aprenden, cuándo no y, sobre todo, qué de lo que hacen es lo que les ayuda a aprender. Este pilar de la educación permanente está relacionado con los procesos de metacognición y la reflexividad de las personas sobre su proceso de aprender y el aprender de los demás.

3.1.3 Iniciativas para el ordenamiento de la educación continua

La naturaleza cambiante de la educación continua y su crecimiento desbordado han propiciado que la modalidad se ofrezca con las normas de calidad académica específicas que posea e implemente la institución que la brinda. Incluso, hoy son pocas las instituciones que han formalizado un modelo académico que guíe las actividades educativas de la modalidad (Ramírez Sánchez, et al., 2016) o que hayan emprendido esfuerzos investigativos para comprenderla mejor.

Los esfuerzos para ordenar la educación continua y comprender los fenómenos educativos que en ella ocurren han avanzado lentamente, a pesar de que tanto en México como en el mundo no sea una modalidad educativa reciente. En la década de 1940, apenas se comenzaba a considerar la educación continua como un proceso continuo distinto a la escolarización inicial y superior. En la década de 1960, inició su conceptualización, principalmente, en los Estados Unidos. En México, los actos formales de educación continua, aunque dispersos, se aprecian desde hace ocho décadas, y la conformación de los primeros criterios para normar los cursos y diplomados se idearon en la década de 1980, gracias a la organización de la educación continua que llevaron a cabo instituciones como el la UNAM, ITAM, ITESM, la Universidad Anáhuac y el Instituto Mexicano de Contadores, entre otras, (Fernández-Sánchez, 2008 a; García-Miranda, 2005).

Otras iniciativas llevadas a cabo en la década de 1990, como la formación de la Asociación Mexicana de Educación Continua (AMEC, ahora Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia, AMECYD) o la Red de Educación Continua (REDEC) en la UNAM, anticipaban la fuerte vinculación del sector empresarial con la educación continua y la complejidad que adquiriría para formar cuadros profesionales en un entorno de sociedad del conocimiento (García-Miranda, 2005). Desde la década de los años noventa la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (Bautista Rojas, Castillo D'Imperio, Davidova Nizanova, González González... Villa Omaña, 2010), contribuyó al estudio y conceptualización de los desafíos que enfrenta la educación continua al elaborar manuales, estudios y otras aportaciones para su

mejoramiento. Asimismo, la ANUIES sigue señalando que los retos que enfrenta la educación continua son la elaboración de estándares de calidad, las actividades de conceptualización e investigación en torno a esta, el desarrollo de programas de capacitación y profesionalización de docentes, el aprovechamiento y la planificación de los recursos tecnológicos para favorecer el aprendizaje y el progreso de la educación continua a distancia en México, entre otros (Bautista Rojas, et al., 2010).

Al haber nacido sin cuerpos colegiados que la validaran y fuera del marco del reconocimiento de validez oficial, la educación continua se ha multiplicado fuera de las IES con poca normatividad, sin profesorados formados para las particularidades de la modalidad o sin metodología pedagógica propia (Fernández-Sánchez, 2008a, 2008b), mientras que, en las IES, la educación continua tiene el respaldo del modelo educativo institucional y sigue la normatividad superior que encuadra su actividad dentro de la institución. En este sentido, los criterios, metodologías e interpretaciones provenientes de marcos de la educación superior, aunque punto de partida, ya no son suficientes, porque el paradigma de las necesidades de formación a las que responde la educación continua es distinto y evoluciona y se transforma rápida y permanentemente, de la misma forma que cambian y ganan complejidad las demandas sociales y económicas (García-Miranda, 2005). Paradójicamente, sus condiciones de origen permiten a esta modalidad responder con la flexibilidad, agilidad y velocidad que se requiera para satisfacer las necesidades educativas de los diversos públicos en entornos en constante transformación, y, a la vez, anticipar las necesidades formativas que no están siendo cubiertas desde la educación inicial hasta la educación superior, así como estimular el ingreso al posgrado.

3.2 Función social de la educación continua

De acuerdo con la ANUIES (Bautista, et al., 2010), por su misión, propósitos y accesibilidad de ingreso, la oferta y demanda de la educación continua ha crecido sustancialmente en las últimas tres décadas. Su pertinencia radica en que cumple la función social de

actualizar saberes y de desarrollar competencias y habilidades del público adulto trabajador que busca mantenerse competente y competitivo y vencer su obsolescencia laboral. Si bien las IES consideran importante ampliar su oferta de educación continua para responder a la demanda social y aportar beneficios a sus instituciones, también buscan hacerlo desde una axiología relevante y metodologías de enseñanza para adultos acordes al paradigma de la globalización y la sociedad del conocimiento (Buck, 2005; Zabalza, 2012, Zabalza y Beraza, 2003).

La educación continua permite el acceso al conocimiento a públicos diversos, con expectativas, motivaciones y objetivos de formación y capacitación distintos a los que se persiguen en la educación superior y el posgrado. En principio, en su mayoría, son personas mayores de 18 años que están activas en el terreno laboral, con diferentes niveles de instrucción formal; es decir, van desde personas con carreras trucas hasta egresados/as de licenciaturas y posgrados que requieren actualizar, adquirir o fortalecer competencias específicas de tipo profesionalizante para mejorar su desempeño personal y profesional (García-Miranda, 2005).

La educación continua ha servido en los últimos años como una fuente de innovación para fortalecer la vinculación de la academia con diferentes actores del modelo de la triple hélice, universidad–empresa–estado (Etzkowitz, 2002; Leydesdorff y Meyer, 2006), sumando a aquellos del sector social, para ofrecer cursos y diplomados de actualización especializados y de gran alcance, tanto para audiencias modestas, pero también multitudinarias o masivas. Asimismo, la creciente oferta de programas de educación continua cuyo origen está vinculado a las facultades universitarias deja ver que estas han visto en esta modalidad una forma de proyección de sus programas de grado y pregrado hacia los sectores productivos y el sector social, lo que en alguna medida constituye un estímulo a la matrícula de dichos programas y como una fuente de ingresos para las unidades académicas.

3.3 *Antecedentes, evolución y situación actual de la educación continua en la IBERO CDMX*

Los primeros antecedentes formales de la educación continua en la Universidad Iberoamericana se remontan al año 1973, en el que los cursos estaban organizados en un Centro de Difusión y Extensión Universitarias y contaban con un representante ante el Comité Académico de Licenciatura (Comunicación Oficial No. 002, 1973). Se ofrecían cursos de verano y de gerencia media, pero no diplomados (Comunicación Oficial No. 004, 1973). Asimismo, se dispuso que los documentos que avalaban los cursos, entonces llamados “diplomas” aclararan que no constituían títulos académicos, sino de asistencia o de actualización (Comunicación Oficial No. 104, 1981).

Como Centro de *educación continua*, fungía como una dependencia académica dedicada a prestar servicios académico profesionales ... que requieran tanto la comunidad universitaria como la sociedad [...] que apoyan a las diversas dependencias de la Universidad en la consecución de los fines de la misma y se ejercen dentro del ámbito de lo universitario [...] se mantiene actualizado en su campo y está íntimamente ligado a la investigación, a la docencia y a la difusión [...] los Centros interactúan con la sociedad y promueven los valores del Ideario. (Comunicación Oficial No. 113, 1982)

Desde entonces, ya se buscaba que existiera una función de vinculación de la educación continua tanto hacia el interior como hacia el exterior de la universidad a través de los cursos.

Inicialmente, la educación continua y la difusión cultural de la universidad se administraban en el mismo centro. Conforme las actividades se fueron ampliando y complejizando, tuvieron que diferenciarse y separarse, como veremos más adelante. Es hasta 1984 que el Proyecto de trabajo del Centro de Difusión y Extensión Universitarias buscó definir la orientación académica de la educación continua y le fue autorizado realizar diplomados, los cuales debían ser autorizados por el Comité Académico de

Centros. Es relevante mencionar que fue la primera vez que apareció el binomio 'Educación Continua', en una Comunicación Oficial (Comunicación Oficial No. 146, 1984); no sería hasta noviembre de 1999 que la unidad recibiría oficialmente ese nombre.¹

De igual forma, en 1984, se desarrolló una primera conceptualización sobre la misión, naturaleza y funciones del Centro de Difusión y Extensión Universitarias. Fue entonces que quedaron claramente diferenciadas dos naturalezas y funciones que convivían en un mismo centro y que, eventualmente, con la intensidad y diferenciación de las actividades, tendrían que ser atendidas en centros distintos. Eran tiempos en que la dimensión educativa se percibía aún muy menor respecto a la dimensión de la difusión cultural, pero con una profunda misión de ser un eje para la vinculación y el servicio para el resto de las unidades académicas y fuera de los confines de la Universidad.

La misión de este Centro consiste en promover y revitalizar en todas las unidades de la Universidad (académicas y no académicas) y en todos sus miembros, la característica de la UIA como universidad difusiva, esto es, la presencia universitaria que la UIA debe lograr en la sociedad con su estilo y sello propios, mediante la difusión de sus valores, de la cultura creada y transformadas en su seno, y de su propio ser comunitario, en todas las formas universitarias posibles. Objetivos: Promover y coordinar institucionalmente la difusión de los conocimientos que la Universidad desarrolla y de la cultura que crea al integrar los valores que inspiran esos conocimientos. Procurar una constante comunicación entre la UIA y la sociedad como emisores y receptores de la cultura intra y extrauniversitaria. Propiciar la apertura académica y prolongar la acción educativa más allá de sus aulas y de su estructura curricular, cumpliendo así uno de los fines de la Universidad, el de servicio a la comunidad y a la sociedad (Comunicación Oficial No. 148, 1984).

¹ Comunicación Oficial es el órgano oficial de comunicación institucional; es la publicación mensual de los acuerdos y resoluciones oficiales, tomados en el ámbito de los organismos y de las direcciones de la universidad y cuyas decisiones son del interés general de la Comunidad Universitaria o que afectan al conjunto de la vida institucional (Comunicación Oficial No. 312, 1999).

De manera más específica, se retomaron las funciones concretas que abarcaría propiamente la educación continua en el centro, su vocación interdisciplinar, la vinculación academia–empresa, con un profundo sentido social para la comunidad universitaria y vecina de la zona. Asimismo, se anticipó un primer diseño del perfil de ingreso de las personas a quienes se dirige la educación continua, y que, hoy en día, no ha perdido vigencia.

Educación continua: Actualización profesional. Ofrece cursos de diversas disciplinas a profesionistas, exalumnos, egresados de otras universidades y al público en general. La finalidad de estos cursos, muchos de ellos interdisciplinarios, es ofrecer la oportunidad de actualizar conocimientos para ejercer mejor una profesión o de complementarla con conocimientos de otras disciplinas. Cursos de capacitación y adiestramiento. Lleva la labor universitaria al ámbito de la institución o empresa, adaptando la enseñanza a las necesidades del medio laboral al que van dirigidos. Educación de adultos. Primaria, secundaria y preparatoria abiertas. Como un servicio para sus empleados, familiares de los mismos, habitantes de las colonias vecinas de la UIA y público en general, el Centro ha establecido el sistema de educación abierta de primaria, secundaria y preparatoria mediante la organización de diferentes círculos de estudio con clases y asesorías impartidas por profesores de la Universidad (Comunicación Oficial No. 148, 1984).

Un signo de crecimiento y cierta madurez de las actividades del centro se dio con la aprobación por parte del Comité Académico de Centros para que éste pudiera realizar sus primeros diplomados con previa autorización del Comité. Entre 1984 y 1987, se aprobaron e impartieron diplomados tales como el Diplomado en Administración Pública (Comunicación Oficial No. 149, 1984), Diplomado en Educación Especial, Diplomado en Nutrición, Diplomado en Traducción (inglés–español), Diplomado en Finanzas Públicas: Programación y Presupuestación por Programa, Diplomado en Capacitación, Diplomado en Econometría, Diplomado en Vidrio (Comunicación Oficial No. 153, 1985), Diplomado

en Mercadotecnia (Comunicación Oficial No. 155, 1985), Diplomado en Estudios Judaicos (Comunicación Oficial No. 163, 1985), Diplomado Universitario en Mercados de Dinero y Capital (Comunicación Oficial No. 186, 1987).

El volumen modesto de los diplomados, comparado con el momento actual, no hacía necesaria una división temática que derivara en una taxonomía de la oferta en áreas de conocimiento. Con el auge que cobró la educación continua en la década de 1990, producto de la expansión de la economía y la competitividad en diferentes ámbitos de la vida de las personas, fue posible agrupar los cursos y diplomados en áreas temáticas o de conocimiento según su afinidad disciplinar, como se conservan hasta este momento.

Al tiempo que el centro incrementaba su oferta de diplomados y se complejizó su operación, fue necesaria una reestructuración y asignación de funciones, de tal suerte que las actividades de corte cultural se reasignaron al Centro de Intercambio Cultural, (Comunicación Oficial No. 155, 1985) y, posteriormente, se emitió un documento que definió más claramente la naturaleza de los diplomados y del público abiertamente corporativo y profesional al que van dirigidos.

[Los diplomados son una:] Opción educativa no curricular que desarrolla un objetivo de trabajo altamente concreto, que permite complementar la estructura académica y/o la experiencia laboral de profesionistas técnicos o personas con responsabilidades definidas de trabajo [... dirigidos a grupos] de profesionistas en ejercicio activo ya sea dentro de la propia disciplina o en áreas ajenas o afines. Personas que poseen título de licenciatura, pero que necesitan actualizar o complementar uno o varios aspectos de su formación inicial o de su experiencia laboral. Personas que sin poseer ningún título profesional poseen una amplia y variada experiencia en algún campo, la cual los lleva a buscar opciones educativas que les permitan encuadrar y ordenar estas experiencias. (Comunicación Oficial No. 157, 1985)

Si bien los objetivos de la educación continua esbozados hace tres décadas siguen vigentes, el cambio en el estilo de vida de las personas hacia cotidianidades más exigentes y complejas, sobre todo en las grandes urbes, ha promovido que la extensión y las modalidades en las que se imparten los programas de educación continua hayan tenido que cambiar. Si hace 30 años los programas podían durar entre 200 y 800 horas (Comunicación Oficial No. 157, 1985); ahora el promedio va de las 100 a las 144 horas (Comunicación Oficial No. 529, 2018). Desde aquel momento, se dejaba ver la clara orientación de la educación continua como una forma de promoción de la Filosofía Educativa a través de proyectos académicos que mejoraran la vida profesional de las personas y su desempeño en el trabajo y que vencieran la obsolescencia laboral.

[El objetivo de los diplomados es:] Vincular la acción académica de la Universidad con las necesidades de formación e instrucción de los profesionistas en el medio laboral mexicano, quienes enfrentan la obsolescencia de sus conocimientos y los rápidos cambios científicos y tecnológicos de nuestro tiempo. Actualizar y/o complementar la formación de un grupo de personas laboralmente activas. Desarrollar una o varias habilidades personales que le permitan al individuo optimizar sus tareas en el ámbito profesional. Presentar un marco conceptual a través del cual un grupo de personas pueda lograr la sistematización de su experiencia profesional, de manera que incida más satisfactoriamente en su ámbito laboral. Permitir a un grupo de profesionistas la resolución de problemas que aparecen en su diario quehacer a través de experiencias teórico-prácticas. Promover la filosofía educativa de la universidad (Comunicación Oficial No. 157, 1985).

Asimismo, la interdisciplinariedad, la riqueza de información, la flexibilidad en estructura curricular y la heterogeneidad de planteamientos académicos de la población específica a la que se dirigen son características que conserva actualmente la educación continua de la IBERO, quizás en una forma exacerbada gracias al contexto de globalización y sociedad del conocimiento. Y, aunque en 1985, se hablaba de autonomía

en la formulación e impartición de los diplomados, en realidad, la verdadera autonomía se obtuvo hasta algunos años más tarde, en la que la aprobación y cancelación de los diplomados dejó de depender de órganos colegiados externos al centro o de “alguna institución de educación superior diferente de la UIA, que a juicio del Comité cuente con el nivel adecuado para avalarlos” (Comunicación Oficial No. 195, 1988). También se pudo ampliar el claustro para promover la participación de docentes externos a los departamentos académicos en la impartición de los programas.

Una vez ganada la autonomía sobre el diseño e impartición de los diplomados, los últimos programas que aprobó el Comité de Centros fueron el Diplomado en Estrategias para los Negocios Internacionales y Comercio Exterior, Diplomado Universitario en Administración en Épocas de Incertidumbre: Estrategias de Modernización y Cambio Estructural, Diplomado Universitario para la Formación de Profesores de Inglés y el Diplomado Universitario en Museonomía (Comunicación Oficial No. 195, 1988).

La educación continua también dio un salto cualitativo en la definición de su público, pues hace tres décadas se le pensaba limitadamente como, “una opción de educación para aquellos grupos de profesionistas empíricos que no pueden optar por ciertos programas ya que carecen de una escolaridad formal a nivel superior” (Comunicación Oficial No. 157, 1985). La realidad es que, ahora la educación continua es un complemento educativo útil, incluso para personas con posgrado, que desean desarrollar otras competencias y habilidades distintas a su adhesión disciplinar de grado.

El enfoque centrado en el alumno, y los contenidos situados, prácticos y contextualizados al estudiante y a su proceso de aprendizaje ha conformado la naturaleza de la educación continua de la IBERO desde su conformación como centro, ya que entonces se hablaba de un ‘enfoque individual’, ‘atención individual de los participantes’, para ‘responder a las necesidades particulares de formación’, fomentando la ‘responsabilidad en el propio proceso de formación en el proceso de aprendizaje’. Asimismo, estaban presentes y han prevalecido en los diplomados los elementos formativos como la ‘concreción de la filosofía educativa de la UIA’ al fomentar ‘la responsabilidad y la creatividad’ en el diario quehacer, en el que al hacerlos copartícipes

de un proceso de enseñanza–aprendizaje, se les hace creadores y responsables del proceso, características que se espera que se reflejen en el propio desarrollo profesional (Comunicación Oficial No. 157, 1985).

La Comunicación Oficial 157 es quizás el antecedente más claro y directo al actual Reglamento General de Educación Continua publicado en la Comunicación Oficial 529 de 2018, el cual avanza notablemente en el proceso, iniciado en 1985, de estructuración de la educación continua. Los lineamientos y procedimientos de 1985, para la elaboración de los diplomados, dejaba ver la cercanía de la educación continua con los departamentos académicos y los centros en el diseño de los programas y la participación de los docentes adscritos a dichas unidades en su impartición. Esta cercanía fue regulada a partir de 2007, cuando se establecieron límites de participación para el personal de tiempo completo (Comunicación Oficial no. 407, 2007).

La naturaleza diversa de las actividades educativas de la educación continua favoreció el cambio constante en su adscripción institucional; así, mientras en 1973, pertenecía a una ‘División’ de centros; en 1988, se consideró pertinente, de una manera *experimental* que duró más de dos décadas, su adscripción a la Dirección General Académica, actual Vicerrectoría Académica, para contar con más información de tipo educativo, académico, promocional y financiero, para la toma de decisiones y, sobre todo, para conservar la cercanía con los departamentos académicos para la cooperación mutua (Comunicación Oficial No. 199, 1988).

En el proceso de estructuración de su actividad, en 1989, la educación continua cambió su nombre a Centro de Extensión Universitaria, y dos años más tarde, dejó de ser centro para ser Dirección de Extensión Universitaria (Comunicación Oficial No. 213, 1989), con el acompañamiento de una serie de políticas que reformulaban de manera sintética las definiciones acerca de los objetivos y actividades que le eran propias. Estas políticas se enfocaron más a la parte logística que conceptual acerca de la educación continua (Comunicación Oficial No. 236, 1992), porque abordaron temas administrativos sucintamente, que años más tarde se convertirían en otras políticas y reglamentos más específicos, como el que norma las becas y la cobranza. En 1998, y por poco tiempo, la

Dirección de Extensión Universitaria tomó el nombre de Dirección de Difusión Universitaria (Comunicación Oficial No. 310, 1998), para tomar su nombre final de Dirección de Educación Continua en noviembre de 1999, el nombre con que se le conoce hasta la fecha (Comunicación Oficial No. 324, 1999).

3.4 Organización institucional de la Educación Continua en la IBERO CDMX

En la tarea de acotar el fenómeno objeto de la investigación a un contexto o universo de significación cultural y simbólica específica, Zemelman (2001) indica que es necesario realizar cortes de la realidad en los cuales situar la investigación. El momento en el que se desarrolla este estudio tiene su corte temporal hacia finales del primer cuarto del siglo XXI, en la que en términos de lo económico, lo político y social, el intercambio de subjetividades entre las personas está permeado por el paradigma de la economía política neoliberal globalizada, que a su vez condensa supuestos y valores ético-políticos de la sociedad moderna (Dussel, 2000); y luego, posmoderna, con la herencia cultural del sistema-mundo devenido del descubrimiento de América y el eurocentrismo colonial (Castro-Gómez, 2000).

La educación continua que se ofrece en una institución de educación superior como la Universidad Iberoamericana CDMX se caracteriza por presentar una problemática financiero-administrativa que exige por un lado ser auto sustentable, y por el otro, generar recursos para su institución, siguiendo los lineamientos para el mejoramiento de la calidad de la educación continua recomendados por la ANUIES (Bautista, et al., 2010). En esta línea de pensamiento, la educación continua de la Universidad Iberoamericana, como en otras IES, avanza en la resolución de problemáticas del orden administrativo, como la planeación, la gestión administrativa y logística, la definición de la normatividad interna, así como la implementación de tecnología para la enseñanza y la evaluación de su actividad a través de indicadores.

La matrícula anual en los programas para personas adultas trabajadoras es muy similar a la población total de estudiantes de grado y posgrado en la IBERO CDMX. La oferta

educativa de cursos y diplomados que ofrece la IBERO CDMX es amplia y variada y representa a todas las áreas de conocimiento de la Universidad. Así, mientras que la IBERO ofrece a través de tres divisiones académicas (Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación y Ciencia, Arte y Tecnología) un amplio abanico de programas de grado (35) y posgrado (44); en lo que concierne a cursos y diplomados, ofrece anualmente en su catálogo abierto 280 programas formativos, clasificados en áreas como Humanidades, Ciencias Sociales, Negocios, Tecnología, Gastronomía y Lenguas.

3.5 Fundamento ignaciano de la educación continua en la Universidad Iberoamericana

La educación continua que se ofrece en la IBERO está enmarcada en el fundamento filosófico de la inspiración cristiana de la Compañía de Jesús. Documentos fundacionales como el Ideario dan cuenta del conjunto de valores como la solidaridad y el compromiso social, la inclusión y la igualdad para realizar su misión educativa en la permanente búsqueda de lograr una sociedad más igualitaria y justa (Universidad Iberoamericana, *Ideario, 1968*). Los valores fundacionales sumados a otros elementos como la Misión y Visión (Universidad Iberoamericana, *Plan estratégico 2030, 2018*) dan forma a la filosofía e identidad intelectual de la IBERO y permean el quehacer educativo de la educación continua.

3.5.1 Filosofía educativa y principios básicos

Al conjunto de valores que sustenta la Filosofía Educativa de la IBERO como la solidaridad, la inclusión y la igualdad, se suman la libertad, la apertura y la tolerancia, con los cuales se busca crear ambientes de respeto para todas personas que buscan hacer de la educación el vehículo para la transformación social, integrando los adelantos del conocimiento y la ciencia con una axiología pertinente y relevante para enfrentar la problemática de nuestras realidades históricas. La Filosofía Educativa de la IBERO permite que su

comunidad reciba y brinde, sin distinciones ideológicas o religiosas, un trato humano y solidario entre todas las personas trabajadoras, estudiantes y docentes (Universidad Iberoamericana, 1985).

En la Filosofía Educativa, la educación se plantea como un proceso social en el que las personas son agentes de su propio desarrollo para realizar sus potencialidades. Así, el ser humano es concebido como un ser en proceso de autoconstrucción que busca su realización actualizando seis dinamismos—creatividad, libertad, criticidad, solidaridad, integración o armonización de su mundo afectivo y conciencia de su propio actuar (Universidad Iberoamericana, 1985). Respecto a este último dinamismo, en la Filosofía Educativa, recuperando la inspiración cristiana de la IBERO CDMX, se significa como la apertura de las personas a la trascendencia, la cual nace de la necesidad humana de encontrar un sentido último a la existencia.

La actividad educativa de la IBERO CDMX observa como principios indispensables en apego a su Filosofía Educativa, “la libertad de consciencia, la plena autonomía de las funciones universitarias, la sincera apertura al diálogo de todas las corrientes ideológicas, el respeto a la libertad de cátedra y la investigación—sin más límites que las normas de la Moral y el Derecho conforme a un concepto cristiano del hombre—y el sentido profundo de la búsqueda de la justicia social, especialmente, para promover el desarrollo integral de los sectores menos favorecidos” (Universidad Iberoamericana, 1985, p. 9).

Para lograr esta encomienda, tanto la Filosofía Educativa como el modelo educativo de la Universidad y la Misión de la Compañía de Jesús buscan guiar la actividad educativa y cultural de la IBERO CDMX. En todos los programas formativos que la Universidad ofrece, lo cual incluye los cursos y diplomados de Educación Continua, se busca que el profesorado encarne y transmita los principios y valores auténticamente humanos y sociales sobre los que la IBERO CDMX orienta su quehacer en la difusión del conocimiento y la formación integral de las personas.

En este sentido, la actividad educativa de la educación continua de la IBERO CDMX representa un modelo hibridado entre una unidad de negocio para la Universidad y un

lugar que conserva la orientación filosófica y de valores en la consecución de sus objetivos. De esta forma, se ofrecen programas y se apoyan iniciativas de especial valor educativo, cultural y social, al cubrir por lo menos su viabilidad operativa, con el fin de ser congruentes con la misión social de la Compañía de Jesús.

3.5.2 Modelo educativo ignaciano: Pedagogía Ignaciana

El Modelo Educativo Ignaciano tiene una larga tradición en las instituciones educativas de la Compañía de Jesús, desde que se promulgó en 1599 el *Ratio Studiorum* o Plan General de Estudios (Romero Lara, 2014). La necesidad de recuperar la unidad de la identidad educativa para las instituciones de la Compañía de Jesús, reiterando su herencia ignaciana, dio a luz la formulación en la última década del siglo XX la Pedagogía Ignaciana (Kolvenbach y Hans, 1993), paradigma educativo que orienta el trabajo de las universidades de la Compañía de Jesús, porque retoma el pensamiento de San Ignacio de Loyola para cohesionar la identidad educativa específica y un modelo educativo propio de las universidades vinculadas a la Compañía (ITESO, 1996).

La pedagogía ignaciana tiene como instancias fundamentales la experiencia, la reflexión y la acción, las que traducen la dinámica que subyace tras los Ejercicios Espirituales. Este modelo—que es reconocido como el paradigma ignaciano—, cuando se vincula a los aprendizajes académicos que se llevan a cabo en un ámbito educativo formal, se integra con los siguientes componentes: Contexto, Experiencia, Reflexión, Acción y Evaluación, que constituyen el núcleo de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Pueden ser considerados como el modo adecuado de proceder para ayudar a los alumnos en su desarrollo personal... (Carena, 2006, p. 87)

El paradigma pedagógico y el Modelo Educativo Ignaciano impulsan la formación integral, organizan los procesos educativos ubicándolos en el contexto de los estudiantes para hacerlos significativos, impulsan la interacción experiencia–reflexión–acción,

destacan el protagonismo del estudiante en el centro del proceso educativo y cierran el ciclo con la evaluación. La particularidad del modelo, y en esto se diferencia de otras propuestas pedagógicas, es que se orienta hacia el servicio, la conciencia social y la solidaridad en valores humanos, con el desarrollo de procesos educativos innovadores.

El Modelo Educativo Ignaciano se comprende a partir de cinco momentos, que están articulados por el perfil humanista de la universidad jesuita o de inspiración cristiana e ignaciana (Anaya y Duarte, Rodríguez Matamoros y Sevilla Zapata... García García, 2015):

1. Situar la realidad en un contexto: ver.
2. Experimentar desde la realidad: incorporar la vida al proceso.
3. Reflexionar sobre la experiencia: analizar críticamente la realidad.
4. Actuar consecuentemente: impulsar el servicio y el compromiso.
5. Evaluar la acción y el proceso seguido: buscar el Magis.

San Ignacio fue parte de esa historia de diálogo cristiano con lo humano, y que, con el paso del tiempo, descubrió a la institución universitaria como un canal de mediación entre lo humano y lo divino, lo que lo inspira a “relanzar, posteriormente, la universidad como instrumento de un nuevo humanismo cristiano basado en la libertad personal y la capacidad de elegir” (Tojeira, 2014, p. 106).

En ese espíritu de libertad, la universidad favorece un nuevo modo de concebir y construir humanidad; al ser la depositaria de la confianza en el conocimiento humano, asume al mismo tiempo la misión de ampliar el concepto de humanidad, rompiendo diversas barreras no sólo geográficas, sino las de clase y credo. De esta forma, como embajadora del saber universal y un patrimonio de la humanidad se gesta en ella la visión del humanismo con el sentido amplio como lo concebimos al momento actual, como una “actitud vital basada en una concepción integradora de los valores humanos” (Tojeira, 2014).

En la Pedagogía Ignaciana, el humanismo tiene una orientación social, es decir, considera al hombre como centro de todos sus esfuerzos y a la sociedad como destinataria; por ende, se reconoce que al mismo tiempo que tanto el hombre como la

realidad social están en constante cambio, necesariamente el ser humano se reconstruye a sí mismo e incide en la realidad de manera subjetiva; la resignifica a partir de su propia experiencia educativa y de los contextos específicos en los que se lleve a cabo el proceso pedagógico (Gómez-Gómez y Castañeda-Iturbide, 1999). En términos de la educación humanista, López-Calva (1996) abona que el proceso de enseñanza–aprendizaje es, fundamentalmente, un proceso de “encuentro humano” en el que están presentes el diálogo atento, inteligente y razonable, para valorar libremente la realidad que se estudia, con el fin último de ampliar la comprensión de los significados y valores contenidos en los múltiples aspectos que intervienen en ella.

En la IBERO CDMX, la propuesta de la educación humanista se finca en la convicción de la inalienabilidad de la dignidad de la persona humana, en la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación sobre las cuestiones éticas y la preponderancia de la visión de conjunto versus el saber fragmentado; la persona humana se concibe como dotada de agencia y conciencia libre y racional, y se considera que la educación implica procesos intencionales de comprensión, afirmación y transformación de doble vía entre la persona y el mundo (Patiño Domínguez, 2012). Así, el humanismo que promueve la IBERO CDMX en su Ideario y Filosofía Educativa implica que esta se adhiere a los valores humanos universales en su tarea cultural de formación integral de las personas, con un diálogo respetuoso con todas las corrientes ideológicas y el sentido operante de la justicia social (Universidad Iberoamericana, 1968; 1985).

El propósito de que la IBERO CDMX siga una cultura humanista para guiar su actividad educativa significa posibilitar que las personas que se forman en sus aulas sean capaces de asumir y tomar un rol participativo en el progreso social, económico y tecnológico, como agentes de cambio hacia la transformación social (Romero Lara, 2014).

La Pedagogía Ignaciana y el humanismo del modelo educativo de la IBERO son las piedras fundacionales de todas las acciones educativas en los diferentes espacios académicos de la universidad y permean las creencias y el conjunto de valores con el que se emprende la práctica docente en la educación continua también.

3.6 *La educación continua y el perfil del profesorado: la incidencia social*

Como se dijo en el apartado anterior, la educación continua en la IBERO nació profundamente orientada al sentido social que la universidad persigue con fundamento en el Ideario y la Pedagogía Ignaciana, pero también fuertemente relacionada con los valores institucionales.

El posterior ‘perfil ideal’ de las personas docentes de Educación Continua les reconoció como actores claves en la promoción de la misión educativa.

...a través del diseño e impartición de manera sustentable, de programas de educación con excelencia académica, que desarrollen la formación integral de personas en el ámbito humano y profesional, para responder así a las necesidades actuales de la sociedad y su entorno. (Comunicación Oficial No. 478, 2014)

El perfil ideal también aporta elementos de rasgos personales, profesionales y pedagógicos valiosos para la impartición de cursos y diplomados, como el poseer pensamiento creativo en el ejercicio de la libertad de expresión, tener excelencia personal y profesional acordes a los valores del Ideario y, sobre todo y relevante para el contexto actual, el “ser capaz de utilizar métodos pedagógicos flexibles e innovadores que puedan adecuarse a cada circunstancia grupal y condiciones de enseñanza o instrucción” (Comunicación Oficial No. 478, 2014).

Actualmente, la educación continua que se imparte en la IBERO CDMX ha fortalecido su sentido de incidencia social, mediante iniciativas educativas en los diversos sectores productivos que requieren procesos de enseñanza–aprendizaje con un contenido no solo disciplinar, sino también valoral.

Un ejemplo de ello es el curso ofrecido en los meses de contingencia sanitaria, en vinculación con el Departamento de Psicología e impartido de manera gratuita a más de 1317 especialistas de la salud mental, para su formación en *Salud Mental NNA—Covid-19*.

También hay programas de afinidad con la inspiración cristiana de la universidad, como los cursos que son prerequisite al posgrado en Ciencias Teológicas, o el Diplomado para la formación de los jesuitas escolares.

4 Metodología de investigación: un estudio de caso acerca la conformación de la identidad docente del profesorado de la DEC de la IBERO CDMX

A continuación, se presenta la metodología usada en esta investigación para conocer, desde la voz del profesorado, los elementos que conforman las identidades individuales del claustro de la DEC de la IBERO CDMX y su identidad colectiva como unidad educativa, teniendo como base las representaciones sociales en la forma de creencias docentes. En este estudio de caso se analizan las creencias en torno a los elementos sustantivos de la biografía de las personas docentes, su docencia en la educación para las personas adultas y sobre aquellos elementos simbólicos del entorno institucional en el que la llevan a cabo su enseñanza.

4.1 Epistemología constructivista y metodología cualitativa en el estudio de la identidad

Los estudios en torno a la identidad y las creencias docentes como fuente de esta se han abordado desde epistemologías tanto positivistas como constructivistas. En esta investigación, para responder la pregunta de investigación acorde con los objetivos que se han trazado, se eligió una epistemología y una metodología que permitiera profundizar la manera de conocer e interpretar la relación que guardan las creencias del profesorado para conformar su identidad individual y como colectivo docente.

En esta investigación, el planteamiento de relación de la investigadora con el objeto de estudio y la búsqueda del conocimiento es de filiación con el paradigma epistemológico constructivista, pues en la actividad de conocer, quien investiga se aproxima al objeto de estudio con la consciencia de que las cosas no guardan un significado *per se*, sino que es su mirada situada de la realidad y la construcción de significados que las personas

negocian en la interacción social lo que atribuye a los objetos sus significados (Guba y Lincoln, 1994).

Asimismo, en armonía con la epistemología constructivista, en esta investigación se hace uso de los enfoques y herramientas metodológicas cualitativas para examinar, analizar e interpretar las creencias de las personas docentes, incluidas las propias de quien investiga (Guba y Lincoln, 1994).

Se parte del planteamiento de que la evolución constante de los fenómenos educativos requiere un paradigma epistémico que no conciba el saber como absoluto, sino como una fuente de significados que se sirven de las convenciones del lenguaje y su utilización dentro de los diversos contextos sociales y marcos interpretativos individuales, para otorgar significado (Ramos, 2017).

En este sentido, la búsqueda de una verdad objetiva no existe en el pensamiento epistémico constructivista, y más bien se rechaza esa manera de mirar el conocimiento humano, porque la verdad o el significado existen de acuerdo con las realidades y los objetos en el mundo, según el tamizaje o mirada del investigador. Es decir, el significado emana de la mente humana; no es descubierto, sino construido, y en esa concepción del conocimiento es indiscutible que, respecto al mismo fenómeno, diferentes personas pueden construir significados distintos, los cuales emergen del intercambio relacional entre la persona agente y el objeto de la agencia (Blumer, 1986; Crotty, 1998).

Por ende, una investigación sustentada en el paradigma constructivista se nutrirá de afirmaciones respecto a que la realidad se construye socialmente, según las diferentes formas de percibirla de los integrantes del grupo social e intervienen activamente quienes participan del proceso investigativo; los valores de quien investiga están presentes y los resultados de la investigación resultan permeados de la carga de significaciones del contexto y del tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En el constructivismo, ontológicamente, la realidad social existe; sin embargo, está multi representada por las diferentes formas que adquieren las construcciones mentales de las personas de determinado grupo social, en un contexto y tiempo determinado. A su

vez, en la metodología cualitativa y el enfoque interpretativista, el ser de la realidad social es producto de la negociación de los significados que las personas atribuyen a las acciones y a las situaciones, asimismo subyace una postura subjetivista en la relación entre el investigador y el investigado, la cual permeará los resultados de cualquier investigación que siga un enfoque constructivista-interpretativista como esta (Blaikie, 2007; Crotty, 1998; Guba y Lincoln, 1994).

4.1.1 Método y enfoque de la investigación

El estudio cualitativo, como actividad situada (Denzin y Lincoln, 2011), invita a realizarla con un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, porque implica que se analice el objeto de estudio en su escenario natural, buscando entender e interpretar los fenómenos implicados en función de los significados que las personas les dan al describir sus problemas rutinarios y que conforman el fenómeno. Denzin y Lincoln (2011) y Stake (2005, 2013) añaden que los investigadores cualitativos habrán de desplegar diversas prácticas interpretativas, interconectadas, para obtener un mejor conocimiento del objeto a estudiar; de ahí que esta investigación se desenvuelva en un campo interdisciplinar, al asumir el compromiso con la comprensión interpretativa de la experiencia humana (Denzin y Lincoln, 2011).

4.1.1.1 Estudio de caso como método de investigación

Para responder a las preguntas de investigación y resolver los objetivos de este estudio, se retoma el método de estudio de caso, cuyo principal exponente es Robert Stake (2013). Es un estudio de caso cualitativo, porque se enfoca en la comprensión profunda de la conformación de la identidad docente como fenómeno social en el ámbito educativo y se concentra en el conocimiento derivado de la experiencia humana y de la atribución de significados que se infieren e interpretan de las creencias docentes como fuente de identidad (Stake, 2013). Es un estudio de caso de interés intrínseco, porque se desea lograr un mejor entendimiento del objeto de estudio: la conformación de la

identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX. Este caso, con “toda su particularidad, y en su carácter ordinario, es en sí de interés” (Stake, 2013, p. 158), por las particularidades del modelo educativo de la institución, y de la educación continua en el Modelo educativo de la IBERO, así como por el interés que en sí genera el objeto de estudio.

El caso se enfoca en la búsqueda de lo particular más que de lo ordinario, con base en la naturaleza única del caso (Stake, 2013): la actividad particular del profesorado de la DEC, y su funcionamiento específico en el contexto de la en la IBERO CDMX. Este caso presenta antecedentes histórico-contextuales también singulares, expuestos en el capítulo del contexto, mediante los cuales es posible reconocer la unicidad y, por ende, la relevancia del caso.

Se presta especial atención a la triangulación de la información recolectada en los diferentes instrumentos y sus procedimientos metodológicos de análisis, en la tarea de contrastar la información obtenida, considerando la experiencia, el pensamiento, el contexto y las actividades de investigador e investigado. Se optimiza la comprensión del caso, para entender el fenómeno en su plenitud y complejidad, con sus matices y con la progresión de lo que le ocurre, en medio del contexto, tanto al objeto de investigación, como a quien lo investiga (Stake, 2005).

La base epistemológica del estudio de caso, constructivista-naturalista, implica una distinción entre el mundo físico y el mundo social de los fenómenos sociales, en el que el entendimiento de los fenómenos no es posible realizarlo mediante relaciones causales, sino a través de los significados negociados socialmente gracias a los procesos de interacción. La construcción del conocimiento es, entonces, inductiva, basada en el descubrimiento y en lo que la observación y la participación sistemática pueden ofrecer al investigador (Denzin y Lincoln, 2011).

Con base en las categorías identificadas a partir del marco teórico, se considera de manera inicial, que son fuente de identidad, más no de manera limitativa, las que Prieto (2016) propone para el análisis, y que se condensan en una clasificación primaria de

elementos biográfico-pedagógico-institucionales en torno a los cuales giran las creencias docentes sobre el *self* del profesorado y su papel como enseñantes.

De igual forma, el sistema de creencias provee una taxonomía de las representaciones sociales en forma de creencias, que de acuerdo con Rokeach (1960) son proposiciones simples conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen; y que, normalmente, están precedidas por la frase 'Yo creo que...' (Rokeach, 1960).

Como se muestra en la revisión de la literatura, la investigación educativa acerca de la educación continua se limita en su mayoría a estudios documentales. Un estudio de caso con estas características abonará al desarrollo de la incipiente investigación sobre la educación continua, modalidad que amplía su alcance por sus usos destinados a la profesionalización de las personas para la vida y para el trabajo. Una investigación que estudie mediante estudio de caso cualitativo la conformación de la identidad docente de un profesorado con las particularidades que presenta el claustro de la DEC en la IBERO CDMX, contribuye en sí mismo a profundizar la comprensión de los fenómenos identitarios que ocurren en la educación, en una modalidad poco estudiada, y que la investigación educativa se nutrirá de los resultados de un estudio que no se ha emprendido antes en el ámbito de la identidad y el pensamiento docente. La singularidad de este caso es su profundización en los sistemas de creencias docentes que subyacen a la conformación de las identidades docentes.

4.1.1.2 Enfoque de la investigación

De acuerdo con Samuelowicz (1999), se recomienda investigar el fenómeno social de la construcción identitaria mediante un enfoque fenomenográfico-interpretativo-hermenéutico; primero, para identificar y describir cualitativamente las diferentes maneras como las personas experimentan, comprenden o perciben los fenómenos, en este caso educativos, en su entorno. Interpretativo, porque nos ubicamos en que la realidad en la que se desenvuelve la acción humana es cambiante y diversa y las personas atribuyen significados, según las prácticas sociales, su comprensión de ellas y sus propios

procesos subjetivos de significación; y hermenéutico, porque en la comprensión de los significados desde la perspectiva del actor social, es indispensable considerar el contexto del que provienen y en el que se desenvuelven las personas y construyen sus concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los tres enfoques consideran la interacción horizontal entre quien investiga y a quien se investiga como parte del proceso interpretativo del fenómeno y sus significados.

En afinidad con el método de estudio de caso, además, usé un enfoque multidimensional del problema de investigación, con una especial atención a la vinculación de la información con las categorías de análisis y el aprovechamiento de la metodología de la triangulación de la información, que me permitieron contrastar la información obtenida considerando la experiencia, el contexto y las actividades como investigadora en el conocimiento de las personas investigadas (Stake, 2005).

Los enfoques mencionados son pertinentes para abordar el fenómeno educativo de las creencias docentes y la construcción de la identidad, pues tienen una fuerte carga social en la atribución de significados desde la reflexión del profesorado sobre sus propios actos y a la respuesta de los demás hacia estos. Con esta consideración primaria, se identifica la afinidad del enfoque también con las premisas del interaccionismo simbólico y de la teoría de las Representaciones Sociales, perspectivas teóricas que, a su vez, siguen un hilo conductor con la epistemología constructivista y con el paradigma cualitativo, para el análisis y la interpretación de las cosas y la realidad (Blumer y Mugny, 1992).

Asimismo, en cuanto al análisis de las creencias docentes que sustentan la identidad del profesorado y su incidencia en la práctica docente los enfoques mencionados permitieron conservar el auténtico significado de los actos para los propios actores involucrados, a la vez que facilitó captar el significado de la realidad tal como éstos la ven, viven y construyen; no obstante, están presentes las interpretaciones de segundo orden, es decir, que se declara presente la interpretación de la investigadora en el análisis. Finalmente, mientras que las personas interpretan los significados en torno a los fenómenos y los expresan desde su propia experiencia y voz; al investigador le corresponde conocer y comprender profundamente los significados intersubjetivos,

situados y contruidos socialmente entre investigador e investigado (Ruiz Olabuénaga, 2012).

4.2 Consideraciones de la investigación para el enfoque interpretativo

La naturaleza del problema de investigación de este trabajo es profundamente social, presupone una alta interacción entre miembros de la comunidad que conforma el claustro y el alumnado de la DEC en la IBERO CDMX y que a su vez entabla una interacción activa con la investigadora como integrante de esa comunidad.

Destaca la importancia del lenguaje en sus dimensiones interactivas e intersubjetivas, pues permiten al investigador centrar la atención en la interacción social y en el discurso para interpretar la realidad, que además no es objetiva, ni ajena a los valores de la persona que investiga, ni al contexto ni al tiempo. En consecuencia, el conocimiento es histórico, contextual y culturalmente específico (Ramos, 2017).

Con relación al contexto y en acuerdo con los axiomas del enfoque interpretativo (González Monteagudo, 2001) se reconoce que:

- a. La relación entre la investigadora y lo conocido ejerce una influencia en la investigación;
- b. Los fenómenos sólo pueden ser comprendidos en sus contextos;
- c. Se recurrió al conocimiento tácito de las cosas para la apreciación de las sutilezas presentes en el ámbito del objeto de investigación;
- d. Se realizó un análisis inductivo para producir descripciones y comprensiones de la realidad plural que envuelve al fenómeno;
- e. En el proceso de investigación, existe el contraste y el acuerdo de los significados e interpretaciones con las personas que configuran la realidad investigada, y que el fondo toma forma en una descripción de estudio de caso, pues se realizó una

caracterización completa del contexto de la investigadora, de las personas docentes y del proceso de comunicación e interacción entre éstos.

Asimismo, las interpretaciones se remitieron a la particularidad del caso analizado, contexto concreto y las relaciones específicas entre la investigadora y las personas participantes en el estudio (González Monteagudo, 2001).

4.3 Técnicas de investigación para la recolección de datos e instrumentos

Con base en un diseño de investigación cualitativo con estudio de caso; la técnica principal, para la recolección de datos empleada fueron las entrevistas semi estructuradas grabadas, transcritas y codificadas. En la etapa inicial de la investigación, se aplicó un cuestionario con propósitos diagnósticos, para conocer de manera general las características del claustro y algunas concepciones iniciales respecto a la enseñanza–aprendizaje en la educación continua.

4.3.1 Descripción, justificación de instrumentos y piloteo

Se construyeron dos instrumentos: un cuestionario y una guía de entrevista para entrevista semiestructurada (véase el Anexo 4), para ser aplicados a docentes que imparten en la DEC IBERO CDMX. Ambos instrumentos se organizaron en ítems que permitieron registrar las respuestas de acuerdo con el problema y los objetivos de investigación.

Como criterios de calidad de los instrumentos, ambos pasaron por una validación de jueces, según reportan las tablas de especificaciones para cada instrumento incluidas en la sección de Anexos. Se establecieron de manera arbitraria cuatro criterios de validación claridad, coherencia, relevancia y suficiencia, para realizar ajustes en los ítems de considerarse necesario, según las opciones de respuesta de cumplimiento o incumplimiento con el criterio.

Criterios de evaluación de los ítems del cuestionario y de entrevista semi estructurada:

- A. **Claridad:** el ítem se comprende fácilmente, sintáctica y semánticamente.
- B. **Coherencia:** el ítem se relaciona con la dimensión a la que se le vincula.
- C. **Relevancia:** el ítem es esencial o importante, por ello debe ser incluido.
- D. **Suficiencia:** los ítems comprendidos en la dimensión bastan reportar la información necesaria.

Calificación:

- 1. No cumple con el criterio
- 2. Bajo nivel
- 3. Moderado nivel
- 4. Alto nivel

Las tablas de contingencia con la valoración de jueces se encuentran disponibles en el Anexo 3.

4.3.1.1 Cuestionario

Si bien los cuestionarios son instrumentos vinculados frecuentemente a la investigación cuantitativa pues miden uno o más constructos subyacentes también llamadas variables (Kyriazos y Stalikas, 2018), en términos de recogida de datos, pueden resultar pertinentes para la investigación cualitativa, sobre todo cuando para quien investiga supone “concretar ideas, creencias o supuestos del encuestador en relación con el problema estudiado.” (Herrera, 2008, p 17).

El cuestionario construido para esta investigación (véase el Anexo 4) buscó obtener información de carácter cualitativo, las preguntas cerradas proveyeron a las personas docentes un abanico de respuestas de opción múltiple, entre las cuales podían escoger la que más se acercara a su pensamiento o creencia acerca de los diferentes aspectos de su labor docente en la educación continua.

El diseño de las preguntas tuvo que ver con la naturaleza del objeto de investigación y la información que se precisaba obtener sirvió para tener un conocimiento preliminar del pensamiento docente y, posteriormente, perfilar mejor la construcción de la guía de entrevista semiestructurada. Los factores socioculturales, características y costumbres de las personas participantes en el estudio no fue un condicionante para responder el cuestionario. Las personas docentes elegidas por conveniencia cumplieron el único criterio de elección de la investigadora de lograr un equilibrio igualitario entre participantes hombres y mujeres y que, por sus características, se presumiera que lograrán responder eficientemente el cuestionario en la ventana de tiempo destinada para ello.

Asimismo, la aplicación del cuestionario permitió identificar las características de la población objeto, y brindar un panorama diagnóstico, para afinar la elección por conveniencia de las personas participantes en la entrevista semiestructurada. Los resultados, además, favorecieron el seguir vigilante de la vinculación de las preguntas de la entrevista semiestructurada con las categorías y el marco teórico, y brindaron información adicional acerca de sobre qué cuestiones del pensamiento docente profundizar en la entrevista semiestructurada. Los resultados brindaron información sobre la pertinencia y claridad de las preguntas, y sobre su contribución para responder las preguntas de investigación.

Cabe mencionar que la mayoría de los ítems del cuestionario cumplieron con los criterios de calidad de la validación de jueces, sin embargo, por congruencia teórica no todos pasaron a la formulación de la entrevista semiestructurada.

El cuestionario se aplicó a 58 docentes: 29 hombres y 29 mujeres del profesorado de la DEC. Se recolectaron en total 45 respuestas, en una ventana de tiempo de una semana. Los resultados del cuestionario permitieron la selección por criterio de juicio de las personas docentes que participarían en el piloteo de la entrevista semiestructurada y, posteriormente, una parte importante del grupo de las 18 personas entrevistadas (12 de 18).

4.3.1.2 Entrevista semi estructurada

Le entrevista es una técnica de investigación que permite a quien investiga solicitar información de las personas participantes en el estudio, para obtener datos de un problema de investigación determinado y presupone como elementos básicos la interacción entre quien investiga y a quien se investiga, con la mediación del uso del lenguaje (Herrera, 2008).

Se eligió la entrevista semi estructurada porque a partir de esta es posible recolectar información cualitativa, para una comprensión profunda del fenómeno educativo objeto de esta investigación, con la recuperación de la experiencia vivencial y los procesos de significación que las personas atribuyen a sus representaciones en la forma de creencias en el contexto que provee la DEC IBERO CDMX.

Asimismo, la entrevista semiestructurada provee un grado mayor de flexibilidad respecto a la estructurada, es posible ajustarla a las personas entrevistadas, con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos, rescatando que, como entrevista, es una conversación entre investigador e investigado que permite recabar datos de tipo cualitativo (Díaz-Bravo y Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013).

La entrevista semiestructura comparte con la entrevista a profundidad la idea de que la persona agente “[...] es una persona que da sentido y significado a la realidad”, “no un organismo que responde a un estímulo externo [...]” (Herrera, 2008, p. 16) por ende, este tipo de entrevista implica una interacción social entre quien investiga y a quien se investiga en la que “va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación.” (Herrera, 2008, p. 16).

Un total de 18 entrevistas se llevaron a cabo durante entre diciembre de 2020 y una última en la primavera de 2021. 17 se grabaron en audio y video, posteriormente, se

transcribieron para el análisis y soporte de la investigación. Solamente, una entrevista, se realizó por escrito, a solicitud de la persona docente, quien prefirió no ser grabada.

Las preguntas de la guía de entrevista semiestructurada (véase el Anexo 4) tienen la intención de proporcionar claridad y profundidad a las respuestas en torno a las categorías principales de la investigación, así como sus objetivos de análisis. Cabe mencionar que la guía de entrevista se siguió de acuerdo con la necesidad de cubrir todos los puntos de recuperación de información de la experiencia y atribución de significados de cada docente sobre las diferentes categorías y dimensiones, para buscar responder las preguntas de investigación.

Es importante mencionar que, dado el corte cualitativo de la entrevista, las preguntas no necesariamente se enunciaron de manera textual, ni siguieron un orden rígido según se presentan en la secuencia de la guía de entrevista.

La guía de entrevista semiestructurada presenta las preguntas de la entrevista en tres bloques principales: el biográfico, el contextual en la educación continua y el institucional en la DEC IBERO. La propia estructuración de la entrevista requirió desarrollar con a las personas docentes una interacción previa o preámbulo de apertura que favoreciera derribar cualquier sentimiento de desconfianza o aprensión acerca de la entrevista. Se inició con la explicación de cómo se desarrollaría la entrevista, se enunciaron los protocolos de ética en la investigación y se explicitó la libertad para compartir su historia personal, experiencias, pensamiento y creencias en torno a su labor docente en la modalidad continua de la educación y en la DEC IBERO, en un clima de confianza y respeto, sin respuestas correctas o incorrectas.

Como criterio de calidad en la entrevista semiestructurada, como recomiendan Hamui-Sutton y Varela Ruiz (2013), se levantó una bitácora que registró las actividades, comentarios e inconvenientes, en su caso, del proceso de recolección de datos, o bien en la codificación de las observaciones (la bitácora de aplicación de instrumentos y consideraciones adicionales se pueden consultar en el Anexo 4).

El haber logrado la interacción de confianza entre investigadora y las personas docentes, permitió que las respuestas fueran abundantes, incluso motivó a la investigadora a hacer preguntas adicionales, no contempladas en el guion, que fueran pertinentes para profundizar en algún aspecto del pensamiento docente que abonara elementos para responder la pregunta de investigación; sumado al clima de cooperación investigadora-entrevistado, todo ello redituó en la saturación de datos en todas las categorías de análisis, inclusive para lograr un conjunto de categorías emergentes.

4.3.2 Dimensiones presentes en la entrevista semiestructurada

Las categorías que a continuación se presentan son las que se consideraron pertinentes indagar en la entrevista, en acuerdo con la revisión de literatura y la construcción del marco teórico; sin embargo, dado el método inductivo que se usó para el análisis se sumaron una serie de categorías que emergieron a partir de las respuestas de a las personas docentes y que abonaron a los hallazgos.

Con relación a la taxonomía de las creencias según Rokeach (1960), se contemplaron las:

- a. Creencias descriptivas: como aquellas que describen las interacciones y los objetos de las creencias atribuyéndoles significados de verdad o falsedad para la persona docente.
- b. Creencias evaluatorias: las cuales se asocian a juicios de valor sobre los objetos y las interacciones.
- c. Creencias sobre los cursos de acción: como aquellas que motivan la agencia de las personas docentes.

A su vez, dicha tipología de las creencias es la base analítica de la información en cada una de las dimensiones propuestas a partir de los conceptos y teorías sustantivas que se presentaron en el marco teórico. De tal forma que se exploraron las representaciones

sociales en la forma de creencias y concepciones del profesorado según se indican en el marco teórico y en el correspondiente Libro de categorías en la sección de Anexos.

4.4 Consideraciones éticas

4.4.1 Declaración de cercanía y subjetividad

Una primera consideración ética en este trabajo consiste en mi declaración de cercanía y subjetividad (DeCuir-Gunby y Schutz, 2016); bajo la cual, manifiesto una importante inmersión en el contexto de la realidad educativa del claustro de la DEC en la IBERO CDMX, pues he trabajado de manera cercana con el profesorado por los últimos seis años, por lo cual, cuento con amplio conocimiento empírico acerca de los fenómenos educativos que ocurren en la educación continua. Asimismo, declaro un interés genuino en conocer las representaciones sociales en forma de creencias y concepciones que revelen la identidad docente de este claustro; toda vez que de manera informal, el claustro ha informado del fenómeno previamente, lo que ha nutrido la construcción de los supuestos de los que parte en esta investigación.

Adicionalmente, manifiesto que en esta investigación cualitativa la subjetividad de quien investiga ha permeado la construcción de interpretaciones respecto a los hallazgos (DeCuir-Gunby y Schutz, 2016), así como, la negociación de significados en interacción con las personas participantes en el estudio. Esto significa que para este trabajo cualitativo con el enfoque fenomenológico-interpretativo-hermenéutico ubicado dentro del paradigma epistemológico constructivista, en el acercamiento al conocimiento están implícitas las creencias, concepciones y atribución de significados de la investigadora respecto al fenómeno, como construcciones de segundo orden en la comprensión, interpretación y explicitación de los hallazgos.

[...] el investigador no puede detener su reflexión por el respeto reverencial a las narrativas como si el proceso de investigación finalizara ahí y no restara nada más que categorizar y ordenar los relatos [...] la búsqueda de

comprensión de la *lógica interna* del material de campo forma parte de la *construcción de segundo orden* a cargo del investigador. Es portadora del sentido y del contenido fundamental de lo que le fue ofrecido en forma de narración de experiencias. (De Souza Minayo, 2010, pp. 259-260, cursivas del autor)

Como segunda consideración ética, en esta investigación se ha buscado una mirada crítico-analítica del fenómeno de la conformación identitaria mediante la vigilancia o reflexividad epistemológica continua y metódica, con el fin de promover la disciplina en el discurso científico y separarla de la opinión común, con base en tres elementos metodológicos:

“• Técnicas de objetivación a partir de la crítica lógica y lexicológica del lenguaje de sentido común, para evitar introducir el lenguaje de sentido común, sugiere alejarnos de prenociones, preconceptos y conceptos teóricos inútiles [...] • Construcción teórica del objeto, para evitar establecer relaciones entre elementos del objeto real; se debe romper con el saber inmediato, no lo construimos a partir de las prenociones y preconceptos que tenemos como investigadoras/es se hace a partir de un punto de vista de una posición teórica [...] • Estrategias teóricas para decidir sobre los métodos y técnicas [en] relación directa con concepto y categorías de análisis que establecemos en el marco teórico.” (García Meza, 2016, p. 60).

Los aspectos mencionados se resumen en una triangulación teoría-objeto-metodología-técnica, mediada por una reflexión constante de la práctica investigativa (García Meza, 2016).

Adicionalmente, se aplicaron los tres grados de vigilancia epistemológica que recomienda Bachelard (2008), para establecer una cultura científica, a saber: en primer grado, la vigilancia intelectual, que es simplemente la toma de conocimiento de un hecho. El segundo grado que es la vigilancia de vigilancia, entendida como el momento en el que

la conducta o el pensamiento han encontrado métodos y los aplica rigurosamente. Y el tercer grado que es la vigilancia de vigilancia de vigilancia, en el que no solo se vigila la aplicación del método, sino el método mismo (García Meza, 2016). Sin olvidar que,

El investigador cualitativo es desafiado permanentemente a comprenderse como un ser en el mundo en que las cosas, las vivencias y las experiencias también son significativas, pero marcadas por la incompletitud de su conocimiento. Es en esa condición que entra en el movimiento circular del otro como ser en el tiempo (ser histórico) y como ser en *permanente velamiento y desvelamiento*. (De Souza Minayo, 2010, p. 260, cursivas del autor)

Como tercera consideración ética, debido al contexto mundial de la crisis sanitaria por la COVID-19, se usó el sistema de videoconferencia que provee la plataforma Zoom, para realizar las entrevistas semiestructuradas tanto en la fase piloto, como en el trabajo de campo; las cuales requirieron recopilar información de índole personal, académica y profesional; los datos personales sensibles del claustro de la DEC se trataron con confidencialidad y bajo las indicaciones de la Ley General de Protección de Datos en Posesión de los Sujetos Particulares, de manera que se protegió la identidad de las personas docentes entrevistadas no usando sus nombres verdaderos, ni los nombres concretos de los cursos o diplomados que imparten. Se construyeron y usaron identificadores, pues el objetivo es rescatar las representaciones sociales del pensamiento docente, las experiencias y significados vinculados a las categorías de análisis y no a las personas, en específico; se usaron los nombres de las áreas de conocimiento que comprenden los cursos y diplomados vinculados al profesorado, como los usa la DEC IBERO CDMX.

Antes de la aplicación de la guía de entrevista semiestructurada se explicó a las personas participantes el aviso simplificado de privacidad y protección de identidad y datos personales sensibles, vía correo electrónico, en la invitación a participar en el estudio (véase el Anexo 2). Por el mismo medio, a las personas docentes manifestaron aceptación del consentimiento informado, para participar en este proyecto de

investigación educativa. Ya que las entrevistas se llevaron a cabo a distancia a través de medios digitales, el consentimiento se hizo mediante correo electrónico y, posteriormente, con una pregunta explícita al inicio de la entrevista se reafirmó la aceptación del consentimiento informado y a ser grabados, pues se recabaron los datos de las personas docentes de la investigación como: nombre, vinculación institucional con educación continua, clase que imparten, y público destinatario (abierto o cerrado).

Una cuarta consideración ética consistió en conservar, como investigadora, un posicionamiento horizontal con las personas docentes, que promoviera el diálogo libre, abierto y voluntario. No obstante, algunos entrevistados manifestaron disposición voluntaria a usar sus nombres reales; sin embargo, se siguió el protocolo de ética, inicialmente definido, con aplicación igualitaria a todas las personas.

Con las consideraciones hasta este punto, se siguió la recomendación ética de vigilar que el proceso de investigación cuide la integridad de las personas y se observe la calidad y el rigor científico en la investigación cualitativa (Noreña-Peña; Alcaraz -Moreno; Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012).

4.5 Docentes participantes en la investigación

En la selección de las personas docentes participantes en la investigación, de acuerdo con el criterio de elección por juicio, se consideró que las personas entrevistadas representaran las diferentes áreas temáticas o de conocimiento de los programas que se imparten en la DEC IBERO CDMX, como: Filosofía, Desarrollo Humano, Arquitectura, Economía, Derecho, Idiomas, Ciencias Religiosas, Derechos Humanos, Liderazgo, Negocios, Mercadotecnia, Diseño, Negocios Electrónicos, Tecnología, Arte, Literatura, Coaching y Nutrición-Gastronomía.

Se procuró una representación igualitaria entre hombres y mujeres. De un universo de 18 personas docentes, 9 son hombres y 9 son mujeres.

En cuanto a su vinculación institucional, las personas entrevistadas que pueden ser docentes de tiempo completo (TC) adscritos a los diferentes departamentos y direcciones de la IBERO CDMX representaron el 12% de los entrevistados, el personal administrativo el 6%, docentes de asignatura también adscritos a los departamentos académicos y que además imparten en educación continua el 35% y las personas docentes que únicamente imparten en la DEC el 47%.

La distribución de las personas docentes por su adscripción institucional se muestra en la Figura 10:

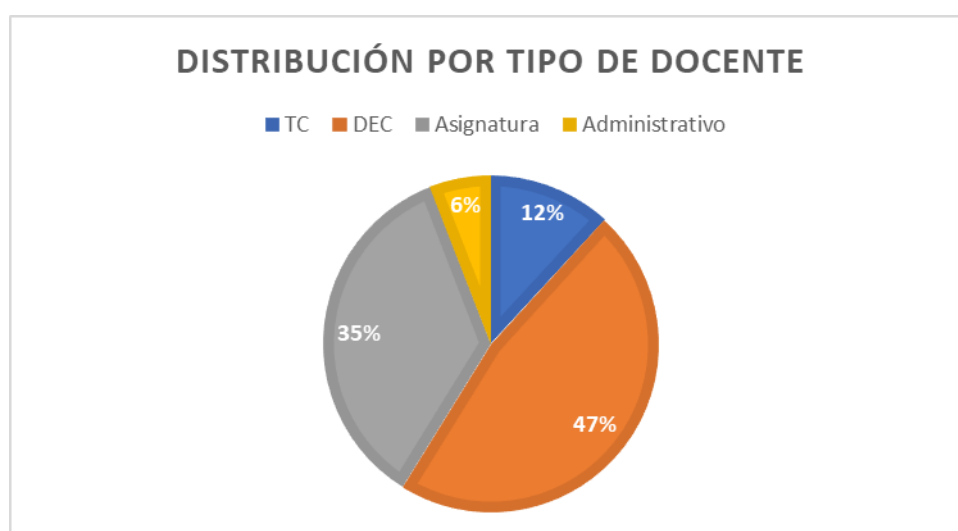


Figura 10. Distribución de las personas entrevistadas por tipo de docente

Fuente: Elaboración propia.

Al integrar al personal administrativo con quienes imparten únicamente en la DEC, pues no son docentes adscritos a los departamentos académicos, podemos ver que la selección de personas docentes entrevistadas se corresponde cercanamente con la composición del profesorado de la DEC en IBERO CDMX, como se muestra en la siguiente caracterización del claustro en la **Figura 111**.

Caracterización del claustro de Educación Continua por su adscripción institucional

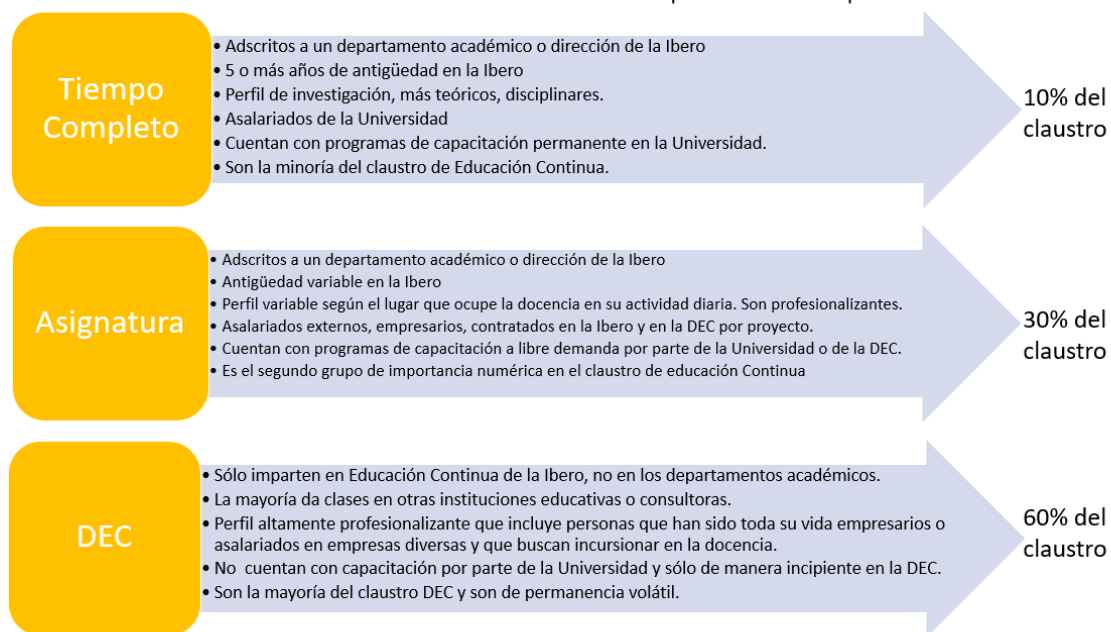


Figura 11. Caracterización del tipo de profesores de Educación Continua

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se consideró conveniente que las personas docentes seleccionadas fueran preferentemente profesorado con funciones de coordinadores y coordinadoras a cargo de otras personas docentes, aunque también se consideró a tres personas que solamente son docentes. La razón para este criterio de selección radicó en que las personas que tienen el doble rol como docentes y como personas que coordinan, tienen responsabilidades adicionales a su docencia, que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un programa académico de tipo diplomado, como: estar a cargo del diseño académico de los programas y del proceso de selección de su propia planilla docente. En este sentido, el 84% de las personas entrevistadas son personas docentes-coordinadoras y el 16% son solamente docentes.

Finalmente, se tomó en cuenta el número de años que el profesorado lleva realizando su labor docente en la DEC IBERO CDMX, divididos en dos grandes bloques:

- Personas docentes con una actividad en la DEC mayor a 15 años (35% de los informantes); y
- Personas docentes con una actividad entre 3 y 5 años en la DEC (65% de los informantes).

Este conjunto de docentes que forman parte del profesorado de la DEC en la IBERO CDMX, favoreció que la información cualitativa obtenida lograra la saturación de datos en todas las categorías de análisis, como se verá en el apartado de hallazgos.

4.5.1 Datos obtenidos y su manejo

El trabajo de campo se llevó a cabo del 17 al 28 de diciembre de 2020, con siete meses de separación respecto a la fase inicial de piloteo, la cual se realizó en la primera semana de mayo del mismo año. Hubo una entrevista adicional que se realizó en el mes de mayo de 2021, a un docente del Área de Nutrición-Gastronomía, pues se consideró relevante para el trabajo de campo incluir una disciplina que reúne en la práctica profesional, conocimiento científico y conocimiento de la práctica clínica.

Se cuenta con un total de 25 horas y 29 minutos de grabación de entrevistas, las cuales, al ser transcritas, implicaron 520 cuartillas de texto.

En la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** se presenta la agenda para el trabajo de campo, así como la síntesis de las características de personas docentes entrevistadas. Se indica la modalidad de la entrevista, la fecha, la duración, el área o tema del conocimiento al que representan, su antigüedad en la DEC IBERO CDMX, el perfil docente o docente-coordinador, el sexo y la adscripción contractual.

Tabla 1. Características de las personas docentes entrevistadas y ruta del trabajo de campo

Planificación del trabajo de campo diciembre 2020 y abril 2021							
Disciplina asociada a las personas entrevistadas	Fecha de entrevista	Modalidad	Duración	Perfil	Años de servicio DEC	Sexo	Tipo de docente
Filosofía	17 -12 -20	Remota Zoom	1 h 6 min.	Docente/coordinador (a)	+ de 15	F	TC
Desarrollo Humano	18 -12 -20	Remota Zoom	40 min.	Docente/coordinador (a)	+ de 15	F	DEC
Arquitectura	18 -12 -20	Remota Zoom	54 min.	Docente/coordinador (a)	+ de 15	M	DEC
Economía	18 -12 -20	Remota Zoom	52 min.	Docente/coordinador (a)	3-5 años	M	DEC
Derecho	19 -12 -20	Remota Zoom	2 h 40 min.	Docente/coordinador (a)	3-5 años	M	Asignatura
Idiomas	19 -12 -20	Remota Zoom	2 h	Docente	3-5 años	F	Asignatura
Ciencias Religiosas	21 -12 -20	Remota Zoom	1 h 35 min.	Docente/coordinador (a)	3-5 años	M	TC
Derechos Humanos	21 -12 -20	Remota Zoom	1 h 53 min.	Docente/coordinador (a)	3-5 años	F	DEC
Liderazgo	21 -12 -20	Remota Zoom	1h 56 min.	Docente/coordinador (a)	+ de 15	M	DEC
Negocios	21 -12 -20	Remota Zoom	1 h 24 min.	Docente/coordinador (a)	+ de 15	M	Asignatura
Mercadotecnia	22 -12 -20	Remota Zoom	55 min.	Docente/coordinador (a)	3-5 años	M	Asignatura
Diseño	22 -12 -20	Remota Zoom	57 min.	Docente	3-5 años	F	Asignatura
Negocios electrónicos	23 -12 -20	Remota Zoom	1 h 21 min.	Docente/coordinador (a)	3-5 años	F	DEC
Tecnología	23 -12 -20	Remota Zoom	2 h 25 min.	Docente/coordinador (a)	3-5 años	M	DEC
Arte	26 -12 -20	Remota Zoom	1 h 20 min.	Docente/coordinador (a)	+ de 15	F	Asignatura
Literatura	26 -12 -20	Escrita		Docente	3-5 años	F	DEC
Coaching	28 -12 -20	Remota Zoom	1 h 1 min.	Docente/coordinador (a)	3-5 años	M	Administrativo
Gastronomía-Nutrición	20-04-2021	Remota Zoom	48 min.	Docente/coordinador (a)	3-5 años	F	DEC

Fuente: Elaboración propia.

Las transcripciones de las entrevistas se realizaron en otoño 2020 y durante la primavera de 2021 se trabajaron los datos cualitativos de la siguiente forma:

1. Revisión del texto de las transcripciones de las 18 entrevistas.
2. Cotejo de del texto contra la grabación, palabra por palabra.
3. Primera codificación manual, para identificar y confirmar categorías de análisis.
4. Codificación en Atlas.ti de las 520 cuartillas de las entrevistas.
5. Elaboración de grupos de códigos, para cada categoría de análisis y la vinculación con las citas.
6. Se profundizó en la familiarización de los datos, mediante la aplicación de códigos. (Codificación libre).

7. Se consolidó la codificación, se refinaron los códigos mediante estrategias de análisis inductivo.
8. Se realizaron redes con las categorías de análisis o grupos de códigos.
9. Se realizó el análisis de los grupos de códigos para identificar hallazgos preliminares en el apartado de discusión, así como:
 - a. El análisis e interpretación inicial de las evidencias y respuesta a la pregunta de investigación.
 - b. La transformación de los datos en evidencias para sustentar las afirmaciones.
 - c. El análisis del problema desde el marco teórico y discusión con los autores centrales del campo de estudio: la narrativa de los hallazgos y las conclusiones preliminares está hecha retomando los conceptos de los diferentes autores y perspectivas teóricas que retomo en el marco teórico.
 - d. La identificación de los aportes de la investigación al campo de estudio en el que se inserta. Se incluye en las conclusiones preliminares.
 - e. Las reflexiones metodológicas: las retomo en el apartado conducente como parte de la vigilancia epistemológica.
10. Elaboración de conclusiones.

Cabe mencionar, que la investigadora es la única persona a cargo de la transcripción, almacenaje y tratamiento de la información cualitativa de las entrevistas del trabajo de campo, lo que le confiere la responsabilidad sobre la protección de datos y confidencialidad de la identidad de personas docentes entrevistadas.

4.6 Argumentación sobre el uso de Atlas.ti

El uso de Atlas.ti en el presente proyecto permitió un manejo sistemático de datos cualitativos en grandes volúmenes. Atlas.ti se presenta como una herramienta que permite organizar el análisis temático, presentando las categorías de análisis de una manera visual, a través de las redes, y de manera textual, a través de los reportes.

La herramienta se utilizó para reforzar la solidez del análisis preliminar, confirmar los hallazgos y mostrar con mayor claridad la vinculación del marco teórico con las categorías de análisis. Se realizaron redes que de manera visual ayudaron a mostrar las relaciones entre los códigos, los cuales reflejaron el valor interpretativo de las categorías primarias y las emergentes.

4.7 Procedimientos de análisis de información

Se llevó a cabo un primer nivel de análisis de la información con una metodología de análisis temático. Esta metodología ofreció un acercamiento teórico flexible y accesible para analizar datos cualitativos. Resultó una opción para hacer evidente la forma como se trabajó con los datos y dio cuenta del proceso que se siguió en el proceso de comprender e interpretar el fenómeno investigado resaltando la complejidad de los hechos a través de la evidencia (Mieles Barrera, Tonon y Alvarado Salgado, 2012).

El análisis temático resultó pertinente pues permitió identificar temas y patrones con relación a las informaciones en el estudio de caso; resalto que para los objetivos y la pregunta de investigación de este trabajo, este tipo de análisis brindó líneas claras para identificar las categorías y dimensiones establecidas y aquellas emergentes en el análisis (Braun y Clarke, 2006).

Antes de cargar el cuerpo de datos en el Atlas.ti, se realizó una categorización manual en acuerdo con las seis fases que proponen Braun y Clarke (2006), para desarrollar el proceso del análisis temático con rigor científico:

Fase 1: Familiarización con los datos o información, que consiste en la transcripción, lectura y relectura del material.

Fase 2: Generación de categorías o códigos iniciales; que implica organizar la información en grupos de un mismo significado.

Fase 3: Búsqueda de temas, que permitan destacar aquello importante de la información en relación con la pregunta de investigación.

Fase 4: Revisión de temas, es decir la recodificación y el descubrimiento de nuevos temas, delimitando cuidadosamente para no caer en excesos.

Fase 5: Definición y denominación de temas, que consiste en identificar de manera definitiva los temas, buscando establecer lo esencial del tema y proceder a la elaboración de subtemas, a fin de contar con jerarquías en la información.

Fase 6: Producción del informe final, con una narrativa argumentada para mejor comprensión e interpretación a la persona que investiga y al lector.

Asimismo, el análisis temático permitió organizar la totalidad de los datos, con una importancia jerarquizada y con su conexión con el objeto de estudio (Mieles Barrera, et al., 2012).

Los datos se analizaron de manera inductiva, de forma que cada pieza de información aportó singularidad y valor a la totalidad de la perspectiva del problema de investigación. Después de la comprensión de los datos se realizaron relaciones e interacciones entre ellos. Cabe mencionar que el razonamiento fue inductivo imperfecto, pues es imposible observar todos los casos que conforman el fenómeno, es decir, tomé como base un número de casos suficientes, para inferir lo típico o lo atípico del grupo que conforma la totalidad del caso (Dávila Newman, 2006).

4.8 Reflexiones sobre las limitaciones del estudio

La particularidad del contexto del caso es una limitante del estudio pues circunscribe las conclusiones a la educación continua que se brinda en el sector educativo privado, en una universidad que cuenta con todos los recursos materiales de infraestructura, tecnología y servicios, para brindar sin tropiezos sus servicios educativos, por ende, las creencias y experiencias que pueden aportar las personas docentes también están ceñidas a cierto nivel económico y social.

La conciencia de clase ciñe la óptica del profesorado respecto a sus representaciones sociales, creencias y concepciones, por lo que desde el diseño metodológico se buscó

subsana esta limitante al incluir docentes provenientes de la mayor parte de las disciplinas posibles que se imparten en la DEC IBERO CDMX.

Otra limitante consistió en la dificultad para contemplar todos los ángulos de análisis en un único estudio, por la complejidad y diversidad tanto de perfiles de claustro, de temáticas de la enseñanza, como de la heterogeneidad de los grupos destino de la impartición; por ende, el corte temporal del estudio y el contemplar únicamente la voz del profesorado que atiende a grupos de público general, fue necesario, pero significó dejar fuera otra parte del profesorado que atiende públicos específicos de clientes corporativos, del sector público y tercer sector.

4.9 Resultados del cuestionario diagnóstico

En este apartado se presentan los resultados preliminares diagnósticos que se triangularon con los resultados de las entrevistas semiestructuradas para fines de vigilancia epistemológica. Las respuestas del cuestionario dan cuenta sobre cuestiones generales de sus características docentes y concepciones básicas sobre la educación continua, su rol docente; las interacciones con el alumnado, con las personas pares y con otros agentes institucionales en la educación continua, así como sobre el papel de la investigación y de la reflexividad en su práctica docente.

4.9.1 Resultados del cuestionario

Los resultados permitieron identificar las características generales del conjunto de docentes de la DEC IBERO CDMX, que resultaron útiles para las siguientes etapas de aplicación de instrumentos, en cuanto a la selección de docentes y a los puntos a profundizar sobre el pensamiento docente en el diseño de la entrevista semiestructurada.

De los 48 docentes que respondieron el cuestionario, pertenecientes a todas las áreas de conocimiento o disciplina, se observó que el 80% ha impartido en la DEC por más de 10

años, el 54% tiene una asignación de horas de clase de 20 o más horas al año y hubo una participación casi igualitaria de hombres y mujeres:

- a. 66.7% son docentes que imparten únicamente en la DEC,
- b. 20% son docentes de asignatura adscritos a algún departamento académico, y
- c. 13.3% son docentes de TC de la Ibero.

Por otro lado, las respuestas sobre creencias mostraron las siguientes tendencias:

Sobre la investigación en la educación continua: El 55.6 % de las personas docentes participantes consideran que **todos** los proyectos educativos les requieren dedicar tiempo a la investigación, mientras que para el 37.8% la investigación es una invitación a investigar en la **mayoría** de los proyectos. Un grupo de 6.7% personas docentes indicó que solamente investiga cuando se trata de un enfoque del tema a impartir que no dominan.

Sobre la reflexividad en su práctica docente: 51.1% de las personas docentes consideran que la reflexión sobre su práctica docente está presente en **todos** los proyectos educativos en que se involucran, mientras que para el 44.4% la conciben como una invitación a la reflexión sobre la mayoría de los proyectos en los que participan. Un grupo de 4.4% docentes indicaron que no se habían planteado que fuera necesaria la reflexión sobre su enseñanza.

Sobre sus relaciones con pares docentes: Acerca de cómo conciben su interacción o relaciones con pares docentes, un 33.3% considera relacionarse fácilmente con pares en beneficio del proyecto educativo, el 31.1% se vincula en equipo bajo la línea de acción señalada por una persona que coordina; 20% logra establecer relaciones con sus pares que trascienden el ámbito de lo profesional en el proyecto educativo y, finalmente, 15.6% acepta su preferencia de trabajar en solitario, aunque se involucra con sus pares, eficientemente, en beneficio del proyecto educativo. Nadie indicó su preferencia por trabajar solo, para concentrar el control de las decisiones.

Sobre sus relaciones con el alumnado de Educación Continua: El 46.7% de las respuestas indican que las personas docentes consideran sus relaciones con el alumnado como excelentes y libres de episodios de confrontación. Otro 46.7% consideró sus relaciones con el alumnado como muy buenas llegando a resoluciones satisfactorias para la mayoría de los desencuentros. Dos pequeños grupos, uno de 4.4% considera que el que sean buenas o malas las relaciones con el grupo, depende de la composición del grupo, mientras que uno de 2.2% considera que sus relaciones son, por lo general malas y prefiere limitarse a dar su clase sin tener mayor interacción con el alumnado.

Sobre su percepción de autoeficacia: Un amplio porcentaje del profesorado 66.7% considera que su desempeño docente es la mayoría de las veces eficaz, mientras que un 31.1% se considera siempre eficaz. Sólo un 2.2% se considera algunas veces eficaz y algunas otras veces, no. Ninguna de las personas docentes participantes se considera poco eficaz, o nada eficaz en su enseñanza.

Sobre su autoconcepto: Un significativo porcentaje 37.8% considera que la característica que mejor le describe como docente es ser responsable y comprometido, mientras que un 24.4% se concibe apasionado por mejorar su práctica docente: 17.8% se consideran empáticos y asertivos o flexibles y adaptables a las necesidades del alumnado. Sólo un 2.2% se consideró a sí mismo experto.

Sobre el aprendizaje de las personas adultas: El 44.4% considera que el aprendizaje activo es lo que hace a las personas adultas aprender, mientras que 26.7% piensa que lo más importante para aprender es que se disfrute lo que se aprende. El siguiente grupo en importancia es el de las personas docentes que tienen la creencia de que para que las personas adultas aprendan deben centrar su aprendizaje en la resolución de problemas. Finalmente, un grupo de 8.9% de las personas docentes consideraron que para aprender, las personas adultas deben estar implicadas en su desarrollo y evaluación, mientras que un 4.4% cree que para aprender, las personas adultas necesitan centrar el aprendizaje en la resolución de problemas.

Sobre el rol que desempeñan en el aula de Educación Continua: El 48.9% del profesorado de la DEC IBERO CDMX considera que su rol docente, principalmente, es de facilitador del aprendizaje, mientras que 22.2% se concibe así mismo como mentor de su estudiantado. El 11.1% de las personas docentes considera que desempeña un rol de asesor que verifica constantemente el progreso de sus estudiantes y, otro 11.1% como participante activo en las actividades de aprendizaje en clase. Un 6.7% concibió su rol docente como organizador o regulador de las fases teórica y práctica de la clase.

Sobre las habilidades que consideran más útiles en la modalidad: Respecto a las habilidades indispensables para ser docente de programas para personas adultas trabajadoras, un importante porcentaje de 62.2% considera que son las habilidades para situar el aprendizaje, enseguida, con un 13.3% se ubicó la creencia de que las habilidades más importantes son las que generan un clima positivo, para el aprendizaje; con 8.9% se ubicaron, tanto la creencia de que las habilidades socioemocionales, como las blandas o interpersonales son las habilidades más importantes como docentes de cursos y diplomados. Cercanamente, aunque como grupo minoritario con un 6.7% se ubicaron los docentes que piensan que las habilidades tecno-pedagógicas son las más importantes.

Sobre su conocimiento del contenido: Con relación a su creencia sobre el grado de conocimiento de su materia o disciplina, un poco más de la mitad, 51.1%, considera que se ha formado ampliamente y cuenta con bastante experiencia en su materia, otro gran porcentaje: 44.4% consideró que cuenta con la formación necesaria en su materia, aunque busca seguirla acrecentando. Finalmente, un 4.4%, considera que no tiene formación específica para la materia a impartir, pero la complementa con mucha preparación de la clase. La , permitió afinar la pertinencia de las preguntas en la entrevista semiestructurada, según los aspectos en los que se deseó profundizar.

Tabla 2 muestra la síntesis de los resultados de este análisis exploratorio que, como se ha mencionado, permitió afinar la pertinencia de las preguntas en la entrevista semiestructurada, según los aspectos en los que se deseó profundizar.

Tabla 2. Síntesis de resultados del cuestionario exploratorio

Variable	Medida	
Sexo	Mujeres	48.9%
	Hombres	51.1%
Tipo de docente	DEC	66.7%
	Asignatura	20.0%
	Tiempo completo	13.3%
Público	Abierto	44.3%
	Cerrado	13.3%
	Ambos	42.2%
Horas anuales	20 o menos	28.9%
	21 a 60 horas	35.6%
	61 a 100 horas	17.8%
	Más de 100 horas	17.8%
Antigüedad en la DEC	Menos de un año	24.4%
	De 1 a 2 años	20.0%
	De 3 a 5 años	31.1%
	Más de 10 años	24.4%
Área de conocimiento	Humanidades	31.1%
	Negocios	35.6%
	Lenguas	2.2%
	Gastronomía	2.2%
	Ciencias Sociales	24.4%
Creencia finalidad de la EC	Actualización de saberes integrales	24.4%
	Prepara para vencer obsolescencia laboral	2.2%
	Prepara de forma situada	31.1%
	Prepara para la sociedad del conocimiento	28.9%
	Capacita adaptándose a las necesidades	11.1%
Conocimiento sobre la materia	Amplio en formación y experiencia	51.1%
	Suficiente y en constante crecimiento	44.4%
	Requiere llenar vacíos formativos	4.4%
Orientación de las Habilidades de la EC	Aplicar lo aprendido	62.2%
	Generar clima positivo de aprendizaje	13.3%
	Habilidades blandas	6.7%
	Habilidades socioemocionales	8.9%
Rol docente	Habilidades tecno pedagógicas	8.9%
	Facilitador	48.9%
	Mentor	22.2%
	Asesor	11.1%
	Organizador	6.7%
	Participante	11.1%
Concepto del aprendizaje para adultos	Papel activo en su aprendizaje	44.4%
	Aprendizaje que se disfrute	26.7%
	Resolución de problemas	15.6%
	Aprendizaje a través de la experiencia	4.4%
	Papel activo en su desarrollo y evaluación	8.9%
Auto descripción docente	Responsable y comprometido	37.7%
	Empático y asertivo	17.8%
	Experto	2.2%
	Apasionado por la enseñanza	24.4%
Autoeficacia	Adaptable al alumnado	17.8%
	Siempre eficaz	31.1%
	Casi siempre eficaz	66.7%
	A veces eficaz	2.2%
Interacción con el alumnado	Excelente	46.7%
	Muy buena	46.7%
	A veces buenas	4.4%
	Regular	2.2%
Interacción inter pares	Altamente coordinados por un líder	31.1%
	Trabajo en equipo horizontal	33.0%
	Compañerismo y amistad	20.0%
	Trabajo en equipo por demanda	15.6%
Reflexión y práctica docente	Siempre	51.1%
	Casi siempre	44.4%
	No lo había considerado	4.4%
Investigación y práctica docente	Siempre	55.6%
	Casi siempre	37.8%
	A veces	6.7%

Fuente: Elaboración propia.

4.10 Hallazgos de las entrevistas semiestructuradas

4.10.1 Hallazgos preliminares por categoría

A continuación, se presentan los principales hallazgos por categoría de análisis.

En la sección de anexos, se dispone el Libro de categorías que las define (Anexo 5). Este apartado es el preámbulo del análisis de las creencias docentes que conforman el sistema de creencias del profesorado del que se desprende la identidad docente.

a. Legado biográfico-familiar-cultural

Las personas docentes se mostraron abiertos a compartir sobre sus orígenes familiares, cómo fueron sus primeros contactos con el conocimiento. De manera vivencial, narraron el acercamiento que tuvieron con el conocimiento a través de la interacción con quienes integran la familia nuclear y extendida, así como otras personas que sin ser familiares marcaron la vocación o la preferencia por cierta rama disciplinar o directamente inclinaron una preferencia de carrera.

Las narrativas en esta categoría fueron las más amplias; por lo regular, se extendieron a la mitad o más de la mitad del tiempo de la entrevista. En casos excepcionales, se mantuvieron concisas, pero suficientes para abonar a la saturación de datos y responder a las preguntas de investigación.

Quienes responden al llamado de la docencia por influencia de la herencia familiar, encuentran una gran satisfacción en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, sienten orgullo por la labor docente y la llevan a cabo como una actividad complementaria a su profesión principal, pues admiten que la docencia no es una actividad bien remunerada.

b. Campo disciplinar

Las personas docentes mostraron una fuerte adhesión y sentido de pertenencia a su profesión, o en palabras de Becher (2001), a su *tribu académica*. Varios de los ejemplos,

vivencias y conceptos con los que articularon su narrativa están extraídos de su disciplina. Mostraron dominio y seguridad del conocimiento de su materia, así como varios aspectos de su campo de conocimiento integrados en su identidad; a través de narrativas sobre experiencias en el aula y en la vida, ejemplificaron cómo resolvieron diversas problemáticas con herramientas obtenidas del dominio de su disciplina.

La adhesión al campo disciplinar, para la mayoría de las personas docentes, emergió de manera temprana, desde los juegos de la infancia o como resultado del contexto socio-familiar.

La vinculación de la disciplina con la docencia, para muchos fue un descubrimiento, para otros fue circunstancial y, finalmente, para otros fue parte de la herencia familiar. Como se verá más adelante en la parte de la discusión y análisis, son abundantes los testimonios que dan cuenta de que quienes no se han dedicado a la docencia de manera temprana, al acumular suficiente experiencia en el campo profesional sienten el impulso a compartirlo a través de la docencia y, permean en ella los usos y costumbres de su tribu académica de una manera sutil, pues no se describen a sí mismos como académicos puros adscritos a una sola disciplina, pues la mayoría de las personas docentes en la educación continua tienden a la multi e interdisciplina desde sus formaciones de grado y posgrado.

c. Ser docente en la IBERO

Las personas docentes mostraron una fuerte identificación con los valores y con el conjunto de principios que unen a las personas en una comunidad universitaria de valores humanistas y orientada a la incidencia social. Reconocieron la asimilación e integración del marco valoral de la IBERO en su identidad, principalmente por ser egresados y egresadas de grado o posgrado de la Universidad, 15 de los 18 docentes lo son, y, enseguida, quienes se formaron en otras instituciones, la integran por afinidad identitaria con el Modelo.

La libertad de cátedra, la calidez y el trato humano que se vive en la IBERO resultaron las razones más importantes para elegir a la IBERO como uno de sus lugares preferidos para dar clase. De los 18 docentes participantes en el estudio, 14 imparten cursos y

diplomados en otras instituciones. Varios de los incidentes críticos en la vida docente que narraron las personas docentes se relacionaron con la falta de libertad de cátedra que han experimentado en otras instituciones.

d. Enseñanza de la educación continua

Las personas docentes coincidieron en que la educación para las personas adultas trabajadoras es una modalidad demandante, por las exigencias de alumnos heterogéneos en perfiles de ingreso y conocimientos previos; pero al mismo tiempo que retadora es gratificante porque las personas adultas se actualizan, por un genuino deseo de aprender, para la vida y para el trabajo, que es algo más difícil de ver en programas de grado o con alumnos más jóvenes.

Asimismo, el profesorado indicó que su motivación para enseñar en la modalidad tiene que ver con una profunda vocación de servicio, por el devolver a la Ibero y a la sociedad los intangibles recibidos en su formación; incluso como un acto desinteresado, pues varios de ellos y ellas indicaron que la enseñanza no es la actividad de la que depende su ingreso, aunque consideran justo recibir la remuneración por su trabajo.

e. Aprendizaje de las personas adultas

Las personas docentes refirieron que los aprendizajes situados en el contexto profesional y personal de las personas adultas trabajadoras, así como la vinculación de la teoría con la práctica es el elemento clave para el aprendizaje en la educación continua. Asimismo, las estrategias didácticas que promueven que el contenido teórico sea llevado a la práctica, de manera situada al contexto de cada estudiante, permite lograr aprendizajes significativos para los las personas adultas.

Las personas docentes indicaron la alta heterogeneidad del alumnado y las diferencias de conocimientos previos como dos cuestiones que inciden en la inconstancia del estudiantado a realizar actividades como leer, escribir o investigar; y que más bien prefieran construir comunidades de conocimiento basadas en discutir y debatir sobre la exposición del docente. Esto se vuelve un reto continuo para el profesorado, pues deben adaptar su enseñanza a los diferentes estilos de aprendizaje que convivan en el aula, así

como a lograr establecer rápidamente un piso común del conocimiento y saberes previos sobre los cuales continuar construyendo nuevos aprendizajes.

f. Investigación en la educación continua

Las personas docentes refirieron que la mejor manera de mantenerse actualizados es involucrándose activamente en la investigación de su disciplina. La investigación que realizan, más que para fortalecer el campo de estudio o la divulgación del mismo, tiene que ver con mantener vigentes los contenidos, las dinámicas y los ejercicios en su enseñanza, pues la realidad profesional, laboral y social evoluciona velozmente, y a la par, los contenidos deben reflejar actualidad y frescura. La investigación realizada por estos docentes no necesariamente tiene que ver con la creación de conocimiento, sino con su propia actualización en la materia.

La investigación en la educación para las personas adultas responde, principalmente, según indicaron las personas docentes, a las inquietudes, necesidades formativas y expectativas de aprendizaje del estudiantado; por ello, la investigación en la educación continua resulta instrumental y por demanda. Los temas recurrentes tienen que ver con tendencias de mercado, fenómenos socio-culturales, innovación tecnológica y cuestiones humanas que permitan al profesorado, incluso, anticiparse a las necesidades formativas del estudiantado.

g. Reflexividad en la educación continua

Las personas docentes integran sus procesos reflexivos a su quehacer docente empíricamente, es parte de su identidad, aunque no les sea sencillo definir o explicar cómo se dan, y que tienen que ver especialmente con su reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que funcionan y los que no, la manera de realimentar de manera formativa, el manejo de la emocionalidad en el aula, lo que les permite crear ambientes propicios para el aprendizaje. A pesar de que realizan procesos reflexivos, son más bien ocasionales y no sistemáticos o intencionales; en este sentido, los resultados en las evaluaciones de satisfacción del alumnado son el elemento que propicia iniciar la actividad reflexiva.

Los incidentes críticos que se presentan en clase, positivos y negativos, son detonadores de procesos de reflexividad y resiliencia del profesorado. No obstante, otras actividades docentes como la selección de otros enseñantes para un diplomado, la necesidad de realizar cambios en las estrategias didácticas, y la lectura del clima de aprendizaje en el aula, promueven procesos de reflexividad que abonan al mejoramiento de la labor docente en el aula.

h. Emocionalidad en la docencia

Las personas docentes refirieron que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una dimensión emocional importante, aunque está presente en algunas áreas disciplinares más que en otras. Es interesante ver que docentes de las disciplinas duras como las Ciencias de la Salud o la Tecnología estén teniendo un vuelco hacia la emocionalidad como un elemento crucial, tan importante, como la propia disciplina, para crear climas propicios para el aprendizaje.

El profesorado considera que el manejo de las emociones en el aula es importante, porque el hacer sentir valorado y apreciado al alumnado como personas es una cuestión elemental para que las personas adultas aprendan. Mientras que para el profesorado esa emocionalidad la significan como el lado humano de la docencia.

i. Rol docente en la educación continua

Las personas docentes conciben que asumen, principalmente, un rol de facilitador del conocimiento, es decir, en un sentido de horizontalidad con el alumnado, piensan y actúan creativamente en la gestión de los aprendizajes del grupo. Otros más se asumen como mediadores del conocimiento y alguien más, quien está más embebido en la disciplina, se asume como coach, es decir, el rol que asumen los docentes en la educación continua está empíricamente vinculado a la disciplina que enseñan y al tipo de interacción que tienen con el estudiantado para promover sus aprendizajes.

Quienes no explicitaron su rol docente, con palabras como facilitador, mentor, mediador o coach, sino que lo describieron a través de las actividades que realizan en su labor docente, confirmaron que gran parte del profesorado de educación continua no

cuenta con una formación pedagógica para la enseñanza, sino que realizan su labor docente a base de conocimiento empírico en el aula o de haber aprendido a ser docentes a base de prueba y error sobre lo que funciona y lo que no en el aprendizaje de las personas adultas.

El rol que el profesorado adopta en el aula se regula por las particularidades del estudiantado adulto trabajador, pues al ser, según la creencia del profesorado, un alumnado, incluso, más exigente que el de grado o posgrado, el reto de compartir entre colegas les invita a que su rol esté permeado por la horizontalidad. En este sentido, para el profesorado, asumir el rol de facilitador de aprendizajes es el que les permite disponer al estudiantado a construir colaborativamente conocimientos con el resto del alumnado. Asimismo, el rol de facilitador es proclive a que el profesorado prefiera mecanismos de evaluación formativa o para el aprendizaje, sobre aquellos del tipo sumativo, pues indican que además de que no tienen una buena recepción entre el alumnado, tampoco reflejan el aprendizaje situado que la educación continua busca desarrollar en las personas adultas.

j. Interacción con el alumnado de la DEC IBERO CDMX

Las personas docentes refirieron que las interacciones están marcadas por una abierta horizontalidad, y al mismo tiempo elementos de calidad y calidez humana, que brinda el contexto de una Universidad humanista como la IBERO. Se conciben como colegas que construyen aprendizajes colaborativamente, bajo una línea de respeto y compromiso con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En afinidad con la naturaleza de la educación continua, la interacción es dinámica, abierta, de ida y vuelta, con una carga de emocionalidad que trasciende la circunscripción a los temas educativos. El profesorado refiere una interacción como colegas con el alumnado, por lo que es frecuente que se puedan estrechar relaciones profesionales y personales, del tipo *networking*, al concluir el vínculo académico en la DEC.

La condición de cliente de servicios educativos del alumnado es clara para el profesorado de la DEC IBERO CDMX, la cual, además, tiene una fuerte carga de conciencia

de clase por parte del alumnado. Por lo que también, las personas docentes refirieron casos desafortunados en los que algunos estudiantes dan un trato clasista al profesorado y a otros funcionarios (as) de la institución.

k. Interacción con pares docentes

Las personas docentes que participaron en esta investigación son docentes con un rol adicional como coordinador o coordinadora de diplomados: 15 de 18 docentes. Se observó una marcada diferencia en la dimensión de la interacción entre pares en estos dos grupos, pues mientras que las tres personas que solo son docentes brindaron pocas referencias a la interacción con pares; quienes, además, coordinan, se expresaron en narrativas ricas en características de dicha interacción. Los atributos que como coordinadores o coordinadoras buscan en los colegas docentes con los que interactúan en los proyectos educativos son atributos que encuentran en sí mismos, con los que definen su autoconcepto y con los que se identifican al verlos en los demás. Sí buscan interacciones entre afinidades personales, intelectuales y valorales de las personas, a la vez que reconocen la diferencia constructiva que enriquece la misión educativa al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, quienes coordinan asumen roles distintos y actividades adicionales en un diplomado; por ejemplo, el diseño y el liderazgo de la gestión académica del programa, que implica integrar un equipo docente con criterios de selección de naturaleza personal y profesional, lo que conlleva procesos reflexivos, emocionales y pragmáticos sobre la enseñanza y sobre la elección del profesorado. Las personas docentes coincidieron en que si bien es importante la experticia o un fuerte conocimiento del contenido al convocar a otros colegas docentes, más bien destacan la importancia de la ética profesional, la honestidad intelectual, el compromiso, la afabilidad, la pasión por la docencia, la actitud de servicio, la afinidad y la identificación entre pares, para hacer funcionar armónica y exitosamente los proyectos educativos.

l. Trascendencia de los incidentes críticos en la vida docente

Las personas docentes refirieron incidentes críticos positivos y negativos relacionados tanto con la docencia como con la historia personal, cuyos aprendizajes están presentes en su labor en el aula. Sentimientos como el dolor, la frustración, la ansiedad, la desilusión, la decepción y el enojo se hicieron presentes en las narrativas de los IC de las personas docentes; sin embargo reconocen su valor para propiciar procesos reflexivos que abonan a mejores prácticas en su labor docente.

Los incidentes críticos negativos que emergieron en las narrativas estuvieron relacionados con la elección de carrera, es decir, con la elección temprana del campo disciplinar; enseguida, con la enmienda del camino vocacional, esto es, abandonar una primera disciplina, para encontrar la verdadera vocación en una segunda; y más significativamente, aquellos eventos que ocurrieron en su etapa formativa en los que vivieron situaciones complejas con sus enseñantes, en las que recibieron respuestas de infravaloración de su persona o de su trabajo, y que con un ejercicio resiliente-reflexivo lograron transformar el dolor y la frustración en atributos de fortaleza y procuración del cuidado socioemocional de sus estudiantes como distintivos de su identidad y su práctica docente.

Los incidentes críticos positivos se relacionaron con casos exitosos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y que los docentes los han significado como sentido de autoeficacia.

4.10.2 Categorías emergentes

Las narrativas de las personas docentes, por un lado permitieron lograr la saturación de datos de la categorías propuestas, para responder las preguntas de investigación y, por el otro, la heterogeneidad del profesorado entrevistado, así como la riqueza de sus respuestas, permitieron identificar las siguientes categorías emergentes que abonan creencias y concepciones, para la comprensión de la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX:

1. Trayectorias académico-profesionales multidisciplinarias

2. Sentido de espiritualidad y fe
3. Ser persona egresada IBERO y su docencia
4. Consciencia sobre asuntos relacionados con el género
5. Implicaciones de la coyuntura de la COVID-19 en su actividad docente
6. Verbalización del autoconcepto

5 Discusión y análisis

En el presente capítulo se presentan la relación entre los resultados de la investigación con la teoría y el estado de la cuestión.

Se recapitula que el objetivo de esta investigación es conocer los elementos que conforman la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX a la luz de las teorías generales del interaccionismo simbólico y las representaciones sociales, así como la teoría sustantiva de los sistemas de creencias.

5.1 Análisis de las creencias docentes por docente y su disciplina

A continuación, se presentan los actos mentales a los que refiere Moscovici (1961), en virtud de los cuales las personas relacionan los objetos físicos, sociales y abstractos, y los sustituyen, gracias a los mecanismos del pensamiento, por símbolos que reconocen, crean, recrean y, cuyo significado negocian al pasarlos por el tamiz de la interacción con otras personas docentes y con todo aquello que se encuentran en el entorno (Blumer, 1986).

En el plano individual, las Representaciones Sociales son narradas por las personas docentes en forma de creencias que contienen imágenes, actitudes e interpretaciones con las que su realidad cobra sentido y permiten ver lo que la persona piensa sobre sí misma, su autoconcepto y la forma de presentarse en la realidad social como docente.

Se recapitulan las creencias descriptivas, evaluatorias y las que motivan la agencia, según la tipología de Rockeach (1960) en un inventario de creencias, para caracterizar el sistema de creencias de cada docente, por campo de conocimiento y por categorías de análisis, a fin de identificar las creencias que son fuente de identidad en la esfera personal, socio-relacional e institucional del profesorado; enseguida, se organizan en un

sistema de creencias del profesorado por grupos de disciplinas (Humanidades, Ciencias Sociales, Negocios, Tecnología) y finalmente, como colectivo.

Nota: En los corchetes se encuentra la descripción de cada docente por disciplina, enseguida si es docente (D) o coordinador (C) o ambas (D/C) y, si su contratación es como académico (a) de Tiempo Completo (TC), Asignatura (Asig) o si es contratado solo por la DEC (DEC).

5.1.1 Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 1. [Filosofía– D/C – TC]

“la docencia de la Filosofía, en la Ibero, así tiene que ser, como [ser] un ejemplo” [Filosofía– D/C – TC].

Las creencias evaluatorias presentes en los legados biográfico-familiares-culturales de la docente de la disciplina de Filosofía tienen que ver con construcciones simbólicas sobre el crecer en una cultura científica heredada de los padres, lo cual es un elemento que, indica, permeó su formación del autoconcepto, para asumirse como una persona con una personalidad propia, diferenciada de su progenie, incluso rebelde, en el que había que respetar a figuras significadas culturalmente como imágenes de autoridad, a saber, los médicos, los sacerdotes o los profesores; sin embargo, la figura paterna se imprimió en el aspecto emocional y racional de la docente, pues refiere la creencia evaluatoria de haber escogido una carrera humanista que integrara la disciplina científica de los padres (medicina), pero también las actividades lúdico-humanistas que implican entrar en contacto con el arte, la cultura y el goce de lo estético. Creencia evaluatoria vinculada al autoconcepto y la herencia familiar-cultural:

[...] yo creo que me crié con esta formación donde había que respetarlos a los doctores. Entonces, pues con una personalidad propia, muy rebelde pues como que por qué había que respetarlos ¿no? Estando con ellos me enseñé a ser rebelde desde muy chiquita [...] me doy cuenta que, que me

llaman la atención las carreras humanistas y eso tiene que ver porque también mi papá siempre nos cultivó esta área, lo cual agradezco mucho porque pese a que él tenía una mentalidad también muy racional, muy causal, ¿no? como médico, tiene esta parte sensible la cual nos compartió tanto a nivel yo creo que genético, como a nivel educativo, entonces, sí se ocupaban de mandar llevarnos a conciertos o de ver una exposición.
[Filosofía– D/C - TC]

La docente se desarrolló en una cultura del trabajo que le permitió también adquirir una consciencia de clase en la que se privilegió el acceso a la educación privada a base de esfuerzo y rendimiento académico. En la elección disciplinar, el elegir la carrera de Filosofía era congruente con la rebeldía descrita en el autoconcepto desde la infancia-adolescencia, pues ya en la vida adulta significó la conformación de todo un sistema de creencias en diferentes aspectos, incluso poco conscientes, de la vida de la persona, como se indica en la siguiente creencia evaluatoria:

[---] filosofía pues bueno fue toda una rebeldía completa en el sentido humano, antropológico, religioso, todo, todo, pero eso me ayudó mucho a cimentar en lo que creo ahora, de manera muy existencial, muy vivencial, [que] yo en ese momento no me daba cuenta [Filosofía– D/C - TC].

La elección de carrera le significó una forma de ser diferente a partir de la creencia descriptiva de que “las carreras de humanidades no era el hit” [Filosofía– D/C - TC]. En el pensamiento de la docente permeado por las concepciones familiares, además las consideraban mal remuneradas, incluso pobremente reconocidas. Emerge el tema del género, cuando su madre cuestiona la posibilidad de ser independiente económicamente si se estudia Filosofía.

[...] desde mi casa mi mamá no estaba muy de acuerdo en que yo estudiara Filosofía, porque me decía eso, que en qué iba a trabajar, que si siempre iba a depender de alguien [Filosofía– D/C - TC].

La docente enfrentó cuestionamientos y obstáculos en el seno familiar vinculados al aspecto profesional de la disciplina, que condicionaron algunas de sus creencias y que conforme se desarrolló en ella los fue resignificando. Esto redituó en su actual convicción de que hoy la disciplina da sentido y significado no solo a la esfera profesional sino personal de su vida.

En su relato, comparte que vivir la disciplina en su etapa adolescente, la significó como un incidente crítico, la llevó a ser considerada socialmente como “rara” por salirse del estereotipo de una mujer “normal”.

De acuerdo con sus creencias descriptivas vinculadas a la disciplina, considera que esta le ha permitido adquirir capacidad de juicio y de desarrollar una visión de las cosas lo más completa posible, para evitar juicios sesgados. En este punto, la disciplina promovió integrar la capacidad reflexiva y desarrollar lo que llama una *amplitud existencial* que le permitió abrirse camino profesionalmente en el ejercicio de la disciplina. Ello abonó al fortalecimiento de un autoconcepto positivo, de autoeficacia personal, y de ruptura de prejuicios propios como creencias evaluatorias acerca de su físico, su juventud o su género al enfrentar profesionalmente los retos que la disciplina filosófica implica.

Respecto a las creencias sobre el ser docente en la IBERO, el humanismo es el elemento a destacar en la labor docente, pues la entrevistada indica que constantemente reflexiona al respecto, de manera que como creencia descriptiva después de más de quince años de ser docente en un área de humanidades comparte que “para mí, la formación que se imparte desde la Ibero es una formación humanista [...] estamos enfocados en las personas, que es lo que nos importa, precisamente, es la formación de los seres humanos como individuos...” [Filosofía– D/C - TC].

Con relación a las creencias respecto al aprendizaje de las personas adultas en la educación continua, la docente marca una diferencia entre los estudiantes de la DEC y los de la educación de grado, que consiste en la pasión por la *vocación* que sí viven en la modalidad continua. Si bien considera similares los alumnados de la DEC con los de posgrado, confirma su concepción de que la impartición en educación continua es

totalmente distinta al trabajo que se hace desde el Departamento académico con el grado y el posgrado, principalmente, por las particularidades de los alumnados, los intereses y sus expectativas de aprendizaje.

Su creencia descriptiva sobre el público que atiende a la educación continua está permeada por su historia de vida, porque recupera elementos de su autoconcepto en los momentos cuando hacía su elección de carrera, para describir al alumnado de esta modalidad:

Los grupos de educación continua para mí, son los grupos más dóciles, más interesados, más abiertos, más diversos también, estoy pensando, son los que se permiten en ese momento, en el que se encuentran en su vida, ya se permiten estudiar lo que no pudieron estudiar, lo que no les dejaron estudiar, lo que ya se pueden pagar, ¿no?, efectivamente, pero también hay chavos, hay chavos que, o sea, he entrevistado gente que me dice: mi abuela me está ayudando a estudiar este diplomado, porque mis papás no saben que yo estoy estudiando, o creen que voy a meter una materia y no, no es una materia, es el diplomado de filosofía, es decir, son muy atrevidos y muy arrojados y se atreven, incluso, a cuestionar lo que los papás les están ofreciendo en ese momento, por eso me refiero a que son grupos muy dóciles, porque son grupos que se acercan a lo que les hace [sentido] a lo que les interesa realmente, a lo que ellos ya saben que sí están buscando... [Filosofía– D/C - TC].

Las personas adultas trabajadoras según describe la creencia descriptiva de la docente, son personas que frecuentemente tienen limitantes para el manejo de la tecnología, en comparación con el alumnado más joven que asiste a la licenciatura; sin embargo, “las personas adultas a veces son más aplicados, porque sí son los que leen, ¿no?, sí son los que aunque, no hayan entendido, sí leyeron...” [Filosofía– D/C - TC]. A partir de la coyuntura de la crisis sanitaria, con la aceleración de la integración de la tecnología en el aula, la docente considera que el aprendizaje remoto ha beneficiado a las personas

adultas trabajadoras pues, al ya tener otras responsabilidades, la educación continua remota les ha resultado más práctica, pues se muestran más dispuestos a aprender y a trabajar en grupos. Cabe resaltar que, la entrevistada reflexiona sobre la dificultad que enfrentan desde el lado de la enseñanza las personas docentes:

[...]sí hay que preocuparse del profesor que te va a impartir la clase, porque hay profesores que también tienen esta dificultad, y que no quisieron entrar a la habilidad, al desarrollo de la habilidad de trabajar con herramientas a distancia, entonces esos profesores podrán ser excelentes en el grupo, pero no son los idóneos para impartir clases a distancia, y tú lo tienes que reconocer, y lo tienes que asumir [Filosofía– D/C - TC].

La docente considera que la enseñanza en la educación continua en la IBERO está permeada por la libertad de cátedra que se vive en la Universidad; concede a las personas docentes del diplomado la misma libertad creativa para desarrollar los contenidos que se dispondrán al alumnado. Es un ejercicio de reciprocidad en la interacción entre pares, aunada a la libertad de ser en el aula y la confianza, para hacerlo en afinidad con los valores sociales de la institución y la expectativa de excelencia académica.

En cuestiones de reflexividad, la entrevistada se considera una persona reflexiva, en virtud de la disciplina filosófica, lo cual la une identitariamente a una comunidad disciplinar o tribu académica reflexiva per sé, pero también, identifica el ejercicio reflexivo con el discernimiento que se vive por el hecho de pertenecer a la comunidad humanista de la IBERO. Concretamente, la docente reflexiona sobre el obligado ejercicio reflexivo en la siguiente creencia que marca su agencia:

[...] la palabra es muy poderosa, entonces, si tú te atreves a emitir un juicio acerca de alguien, sin nunca haber reflexionado acerca de lo que vas a decir, puedes afectar la vida de esa persona [...] aparentemente, el reaccionar rápido sería una habilidad, pero si esa reacción rápida no viene acompañada de una reflexión, entonces sí te puedes equivocar, eso es lo

que yo he aprendido desde mi trabajo y desde mi desarrollo profesional [Filosofía– D/C - TC].

Acerca de la investigación en la educación continua, a través de las creencias de la docente, es posible inferir que esta está vinculada a sus procesos reflexivos en la experiencia cotidiana, y que tiene que ver más con dejar que el propio pensamiento sobre la experiencia se manifieste, más que en repetir las palabras de otros “cuando yo ya sé que lo que yo sustento eso es lo que yo creo y en lo que yo me he formado, con todo lo que implica, entonces, ahora mi investigación está saliendo distinta [...] con un sentido mucho más existencial vivencial”

En cuanto a los incidentes críticos en la vida docente, para esta entrevistada uno de ellos sucedió en sus clases en la DEC, la marcó positivamente y le permitió dar sentido a su práctica docente.

Híjole, en ese momento fue lo más grato que pude escuchar en muchos años, o sea, cuando él me estaba transmitiendo que para él la ética sí era importante, pese a que estaba en un lenguaje y en una situación totalmente distinta para mí, fue muy importante. [Filosofía– D/C - TC]

Finalmente, el respeto y la humildad son valores que significa como el sello distintivo de ser docente y que son las cualidades con las que se identifica y las que asocia con ser docente de la disciplina.

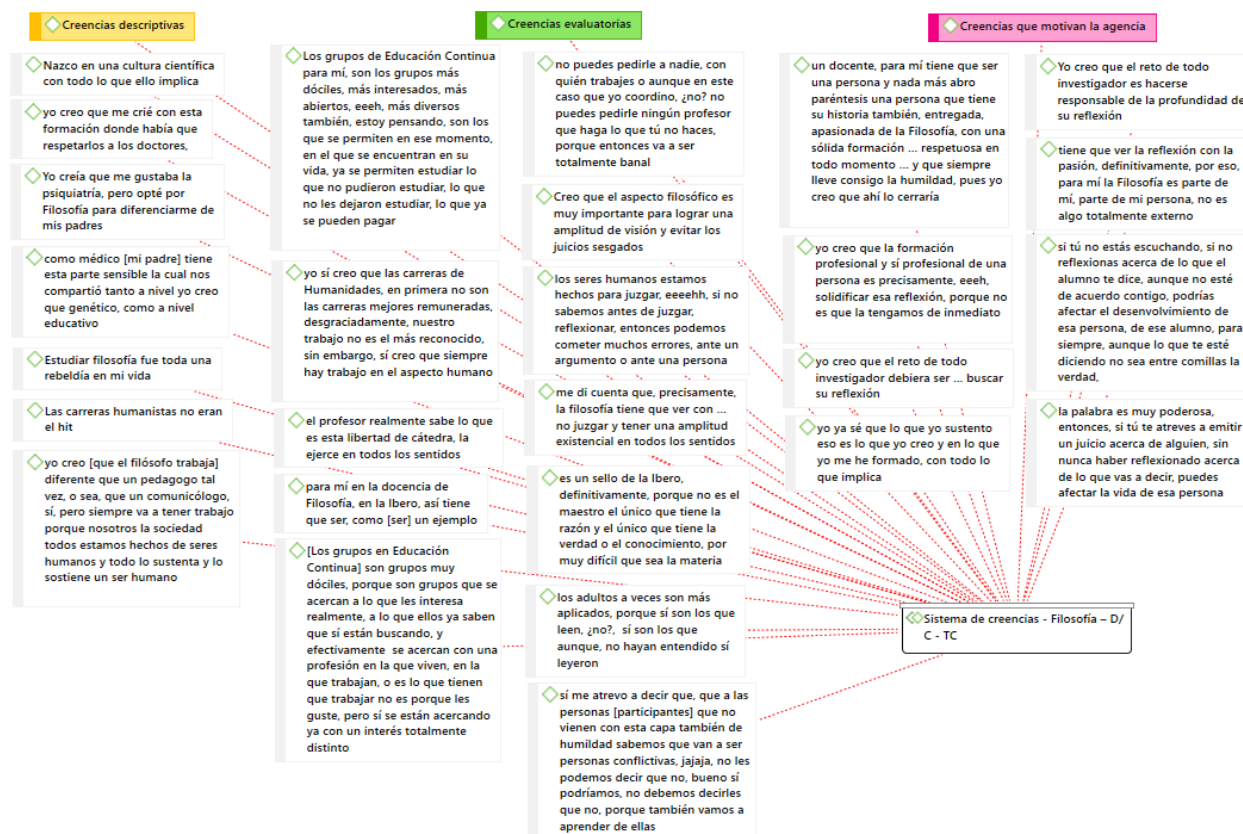


Figura 12. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Filosofía
Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 4. Sistema de creencias de la docente de Filosofía por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Conservador, racional, científico, sensible.
Campo disciplinar	Cuestionamientos familiares, tribu académica arraigada.
Ser docente en la IBERO	Vivir la libertad de cátedra y la libertad creativa.
Enseñanza de la educación continua	Diferente a la de grado.
Aprendizaje de las personas adultas	Práctico aplicable al trabajo, fuerte convicción por los temas filosóficos.
Investigación	Ligada a la experiencia y la reflexión.
Reflexividad	Vinculada al discernimiento.
Emocionalidad	Como apreciación estética.
Rol docente	Ser un ejemplo.
Alumnado de la DEC	Ávido de aprender lo que sí le interesa.
Interacción con el alumnado DEC	Respeto y humildad en el trato al alumnado.
Interacción con pares docentes	Interacción con respeto y humildad.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos por la aplicabilidad práctica de la disciplina en el

	trabajo.
Categorías emergentes	Presente o no presente
Trayectorias multidisciplinares	No
Sentido de espiritualidad y fe	No
Ser egresado IBERO y su docencia	No
Asuntos relacionados al género	Sí
Coyuntura de la COVID-19	Sí
Verbalización del autoconcepto	Sí

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.2 Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 2. [DesHum-D/C-DEC]

“los seres humanos al poner nuestros dones al servicio de otros y el auto conocimiento de uno mismo te ayudan a hacer una transformación en ti y en otras personas, y yo estoy muy comprometida con eso” [DesHum-D/C-DEC].

En el Área del Desarrollo Humano, como parte de los legados biográfico-familiares-culturales, la entrevistada reveló que la actividad docente la significó con gran cercanía desde casa, pues sus padre y madre, así como otras personas en la familia fueron docentes normalistas con más de 30 años de servicio docente en educación primaria, lo que permeó su concepción de que ser docente es una actividad profesional prestigiosa, un honor, un orgullo y una tradición familiar “... yo crecí entre mis papás que daban clase cuando era niña, yo hacía material didáctico con ellos, iba a las clases con ellos, jugaba en el recreo en las escuelas, pues, para mí el ambiente académico es natural” [DesHum-D/C-DEC].

Desde la educación familiar, la docente recibió el gusto por el arte y la cultura, con alto contenido humano y social, por lo que desarrolló de manera temprana en su sistema de creencias el interés por cómo incidir y mejorar la realidad social.

Ellos vivieron, pues vivieron jóvenes lo del 68, yo tenía dos años cuando sucedió eso; y también otras crisis políticas; como maestros, estaban

involucrados en eso y sufrieron, no porque ellos fueran políticos, porque no, no, de que se metieran en la política, sino porque eran muy conscientes de la cuestión social y, entonces, también veía yo muchas películas de cuestión social, ¿no? de la pobreza. Mi mamá viene de Guerrero de un lugar muy pobre de Tierra Caliente y ahí yo observaba la diferencia de vivir en provincia y de vivir en ciudad y las necesidades que tienen las personas... [DesHum-D/C-DEC]

Sin embargo, su incursión en el campo disciplinar fue en las áreas administrativas, pues comenta que creció bajo creencias evaluatorias permeadas por el contexto familiar acerca de que la carrera magisterial o el ser docente era una actividad poco remunerada y que era preferible que abrazara una carrera profesional distinta, más empresarial. Eligió Administración de Empresas porque le resultó atractiva, sobre todo, en el aspecto de la capacitación, actividad en la que integra su gusto por la docencia y por la vida corporativa organizacional.

La multidisciplinariedad conforma identitariamente a la docente desde el autoconcepto, pues indicó que además de la formación en Administración de Empresas, su perfil académico profesional se compone de un posgrado en Desarrollo Humano, y diferentes diplomados en Arte y creatividad. Asimismo, refiere que el ser egresada del posgrado en la IBERO incidió en retomar la cercanía con los temas humanos, sociales y apasionarse de ellos.

La docente reveló un sistema de creencias que incluye concepciones religiosas para vincularse en acciones de incidencia a favor de los menos favorecidos, de *hacer el bien*; y considera que la educación es el principal vehículo para concretar su agencia para la incidencia. Relaciona estas concepciones permeadas desde su ser espiritual con el sentido ignaciano y la misión educativa de la IBERO, que además los considera aspectos identificadores del ser docente en la IBERO CDMX, que se reafirmaron en su paso por el posgrado y la labor docente que realiza en la DEC IBERO CDMX.

Pues para mí ha sido un gusto colaborar en la Ibero, porque yo fui feliz estudiando la Maestría; la filosofía de la Universidad de transformación social a partir de la educación, la filosofía de San Ignacio, también, de Loyola, como una filosofía muy de transformar el mundo, a través de lo que cada quien tenga, los dones que cada quien tenga es muy afín a mí... [DesHum-D/C-DEC]

La capacidad reflexiva orientada hacia el humanismo, el autoconocimiento para la construcción de su autoconcepto, así como el compromiso por el servicio a los demás dirigido a la transformación del entorno, considera, que son elementos identitarios que desarrolló en el posgrado en la IBERO y que a su vez permea su labor académica y profesional.

Ser docente en la DEC IBERO CDMX significa, para esta docente, situar el aprendizaje de las personas adultas trabajadoras en su propia experiencia, lo que implica recuperar contenidos vivenciales contextualizados en la realidad social. En su proceso reflexivo, la docente rescata que las personas adultas aprenden a partir de constatar los resultados de aprendizaje en sí mismas y en las demás, a diferencia de estudiantes más jóvenes que, según la creencia evaluatoria de la entrevistada, son personas *ensimismadas*. Según su creencia evaluatoria, las personas adultas son personas con un "... proceso de vida que lo [s] lleva a cuestionarse otras cosas sobre su existencia y sobre la existencia de los demás." [DesHum-D/C-DEC], por lo que aprenden a través de procesos reflexivos profundos.

En cuanto a los procesos de actualización sobre el campo disciplinar, la entrevistada refiere que concibe su ser docente como el estar en permanente preparación y reflexión sobre la práctica docente; a su vez, comparte este atributo con su tribu académica, y forma parte de los criterios de selección que como coordinadora de diplomados aplica en la convocatoria de su profesorado. Está presente la apertura a la realimentación de ida y vuelta con el alumnado y entre pares docentes. La fuerza del acto cognoscitivo y emocional de creer, es decir, de la convicción sobre la utilidad e incidencia de su disciplina

es toral en la conformación del sistema de creencias que comparten como tribu académica, como docentes de la disciplina del Desarrollo Humano y como una consistente fuente de identidad:

[...] al terminar una clase, evalúo mi práctica docente, ¿qué fue lo que sí impactó en los demás?, ¿qué me dejó a mí esta clase?, ¿estoy creciendo con esto yo también?, ¿ellos están creciendo?, ¿no?, y yo continuamente estoy actualizándome, o sea yo no he dejado ni un año de tomar un curso que tengan que ver con esta parte o de otra cosa; ni tampoco de estar en proceso personal, en terapia continua, en procesos de *coaching*. [...] Mis docentes tienen que tener un interés por su propio crecimiento personal, para poder apoyar a otros en este crecimiento y, además, tienen que creer lo que enseñan, vivirlo, si no lo creen, ni lo viven; en mi área de conocimiento, no funciona que tú nada más vayas a dictar una conferencia o a hablar de algo que, que leíste; aquí es vida; no somos perfectos, de ninguna manera, pero queremos tener una vida mejor, y de eso se trata [DesHum-D/C-DEC]

La docente sostiene la creencia descriptiva de una ineludible afinidad entre la disciplina y el modelo educativo de la IBERO, la cual además, en la DEC IBERO CDMX, observa que la coyuntura de la crisis sanitaria ha implicado de manera más subrayada estar dispuestos al cambio en las metodologías de enseñanza, de pasar de una educación presencial a una remota y en línea; concibe dicho cambio como *cultural* y es notable la disposición al cambio. En términos de la disciplina, la entrevistada desde sus creencias respecto al campo disciplinar indica que la IBERO tiene líneas claras de congruencia teórica en el Desarrollo Humano, lo cual resulta un fuerte elemento cohesionador identitario dentro de la tribu académica del posgrado, aunque “están poco a poco integrando nuevos enfoques teóricos como la neurociencia y la psicología positiva” [DesHum-D/C-DEC].

[...] es muy importante decirlo que nuestros maestros de desarrollo humano estudiaron con autores propios del desarrollo humano y ese es el

sello que nos marca, ¿no? En mi caso, el enfoque centrado en la persona que es como la base, no quiere decir que las otras teorías no sean muy buenas, claro que lo son, pero esta base de empatía, de aceptación incondicional, y de congruencia que es una tradición en la Ibero, lo que es el enfoque centrado en la persona de Carl Rogers y otros como Maslow, pues la seguimos manejando, pero incorporamos elementos nuevos [...]

[DesHum-D/C-DEC]

En cuanto a la interacción con el alumnado de la DEC, la docente considera que la horizontalidad con la que se involucra con ellos y ellas es la principal característica; continuando con su creencia descriptiva sobre la interacción con el estudiantado, ella aplica un liderazgo participativo de construcción colaborativa del conocimiento y de la realidad con la mediación de procesos reflexivos y en presencia de “un trato cordial, respetuoso y cercano...” [DesHum-D/C-DEC]. La complejidad en la interacción y construcción de significados en la dimensión existencial y humana le ha requerido a la profesora, de acuerdo con su creencia que motiva su agencia a adquirir competencias sobre “manejo de grupo, manejo de conflictos, contención emocional, aprendizaje de cómo las diferentes personalidades pueden integrarse mejor, que sería trabajo en equipo, coordinación, ¿no? todo eso ha sido un desarrollo a lo largo de estos años.”

[DesHum-D/C-DEC]

La esfera emocional en su involucramiento en las actividades aulísticas es particularmente relevante en el sistema de creencias de la docente pues en su narrativa incluye su creencia evaluatoria sobre que las personas, sus diferentes personalidades, especialmente las más causal-rationales, le han significado un reto en la transmisión del conocimiento colocando al estudiante y su personalidad, así como su estilo de aprendizaje al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje para que el conocimiento “llegue a la cabeza, al corazón, al espíritu y al cuerpo; entonces, yo ver si esta experiencia los deja movidos, conmovidos, reflexivos [...] ha sido un proceso de búsqueda, de ejercicios, de lecturas, de vídeos, para ver cómo le llega más a la persona...” [DesHum-D/C-DEC]

La esfera emocional, en términos de incidentes críticos ha sido un parteaguas para construir su identidad docente, pues refiere un incidente que le ocurrió en sus años de formación en los que narra que sufrió una descalificación pública, la cual incidió en la conformación de una creencia evaluatoria y a la vez motivadora de su agencia en su sistema de creencias, pues a partir del incidente decidió orientar su enseñanza y el trato hacia los estudiantes en dirección opuesta a la manera como fue tratada.

Sí me marcó, sí me marcó mucho. Y entonces creo que eso para mí ha sido una gran enseñanza de un respeto, a cómo no debo ser yo, ¿no?, o sea, un respeto profundo por la historia de cada persona, por su forma de ser, de sentir, de pensar. [DesHum-D/C-DEC]

En términos del autoconcepto, la profesora expresa su creencia descriptiva sobre sí misma que se permea la agencia en su labor docente en los diplomados, para motivar, a su vez, la agencia del alumnado hacia lograr procesos de trascendencia humana y de facilitarles herramientas y estrategias de conexión con los propios recursos, a partir del recorrido experiencial personal que la lleva a describirse a sí misma como una:

[...] una mujer de búsqueda y que esa búsqueda, o sea, los diplomados, lo que yo puedo ofrecer es el resultado de mi búsqueda personal, de mi búsqueda por tener una vida más plena, por disfrutar la vida, por amar mejor a los demás, y eso me apasiona [...] yo creo que estoy comprometida conmigo misma y con los alumnos y con Educación Continua y con la Ibero [DesHum-D/C-DEC]

Finalmente, la docente manifiesta su creencia evaluatoria sobre la libertad de cátedra que se vive en la IBERO, para explorar el conocimiento y transmitirlo, como “uno de los grandes valores por el que yo estoy allí, o sea, y en Educación Continua. No hay un techo, eso yo siempre lo agradeceré y creo que es base de porqué yo estoy en la Ibero” [DesHum-D/C-DEC].

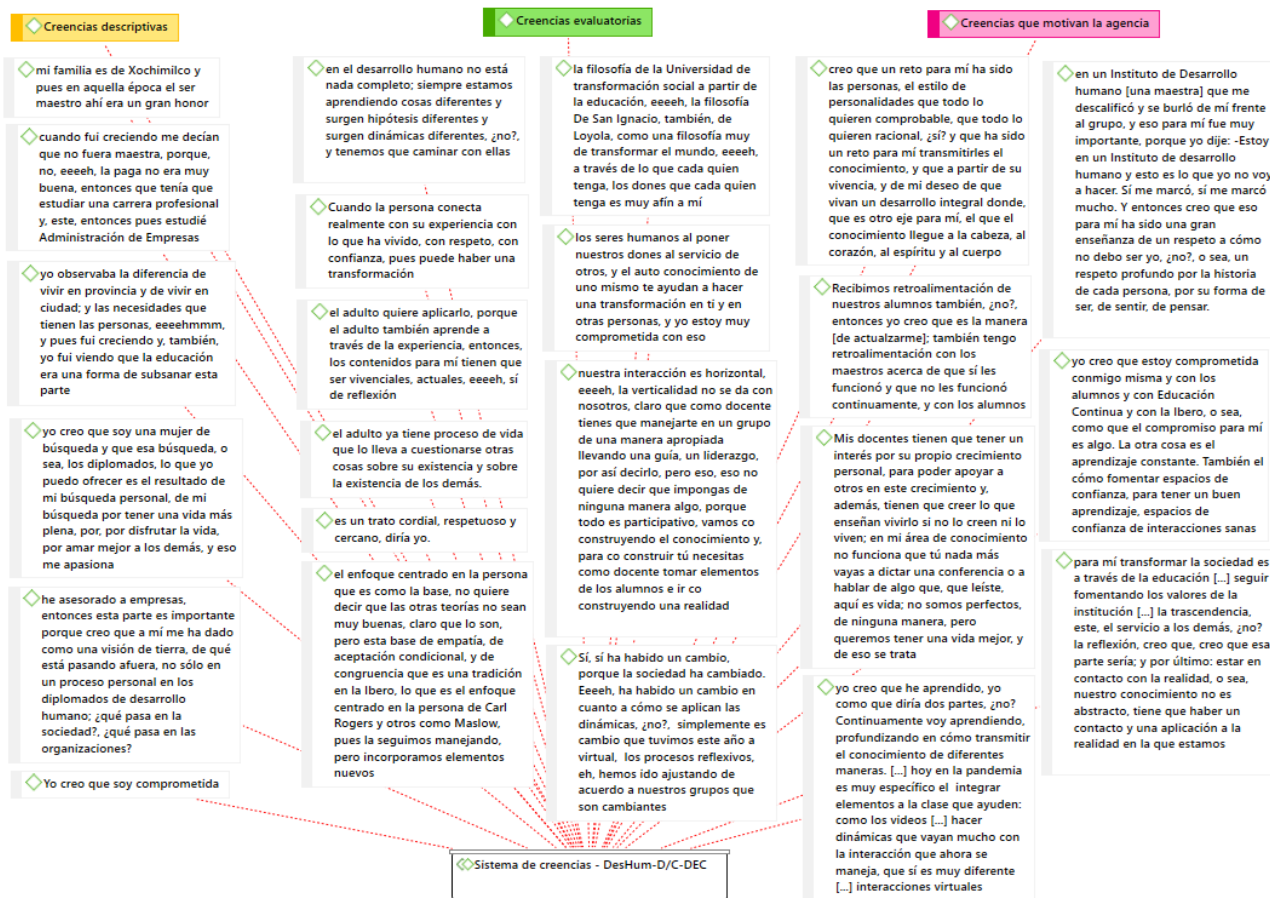


Figura 13. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Desarrollo Humano

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 5. Sistema de creencias de la docente de Desarrollo Humano por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicón familiar docente, arte, interés en la incidencia social.
Campo disciplinar	Influencia familiar por una carrera profesionalizante.
Ser docente en la IBERO	Afinidad con el Modelo educativo/transformación social.
Enseñanza de la educación continua	Situada, contextualizada, centrada en la experiencia y contexto de la persona.
Aprendizaje de las personas adultas	Vivencial, experiencial.
Investigación	Como actualización permanente.
Reflexividad	Esencial en el procesos personales y en el aula.
Emocionalidad	Presente transversalmente en el proceso de enseñanza.- aprendizaje.

Rol docente	Guía de procesos de autoconocimiento y reflexión.
Alumnado de la DEC	Adultos con diversas responsabilidades.
Interacción con el alumnado DEC	Horizontal, cálido, respetuoso.
Interacción con pares docentes	En afinidad con la tribu académica.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos como estudiante. Positivos como docente.
Categorías emergentes	Presente o no presente
Trayectorias multidisciplinares	<i>Sí</i>
Sentido de espiritualidad y fe	<i>Sí</i>
Ser egresado IBERO y su docencia	<i>Sí</i>
Asuntos relacionados al género	No
Coyuntura de la COVID-19	<i>Sí</i>
Verbalización del autoconcepto	<i>Sí</i>

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.3 Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 3 [NegArqui-D/C-DEC]

“la enseñanza yo la veo, como principio general, como un servicio a la sociedad, ¿por qué?, porque se busca hacer mejores personas”

[NegArqui-D/C-DEC]

El origen humilde y la cultura del trabajo marcan la carga de significación desde lo familiar-social del entrevistado. De madre normalista, la curiosidad por el mundo académico la descubrió gracias a los abuelos; uno de personalidad contrastante que era docente, con el que además manifiesta declarada identificación a temprana edad y, del otro, permea la admiración por las dotes conversacionales y el primer contacto con la apreciación estética de la Arquitectura. Estas influencias orientaron una primera preferencia vocacional por la disciplina de la Arquitectura y la incursión temprana en la docencia.

El docente reflexiona sobre la afinidad con el Modelo educativo por su formación desde básica, hasta el posgrado en una institución que aunque no jesuita, sí de inspiración humanista cristiana.

En su etapa formativa, el docente presenta una vocación disciplinar difusa propiciada por una multiplicidad de intereses y aptitudes que, por un lado, identifica con un autoconcepto de ser multifacético; y por el otro, que se cuestionó internamente sobre si elegir una disciplina dura o una humanista, siendo competente para ambas, pero sin un verdadero entusiasmo por ninguna, hasta que surgió la elección de la Arquitectura, como una decisión *extraña* para el entrevistado, pero que con el tiempo la significó acertada, y que le ha acompañado académica y profesionalmente toda la vida. Comparte rasgos culturales de la tribu académica que vivió con gozo, como las exigencias que cohesionan a quienes pertenecen a la disciplina como ser “matados, matados suficiente, por lo menos nos quedábamos sin dormir como dos veces por semana, literalmente, cosa que me pareció excelente y maravilloso. Desde que entré me sentí, dije: “creo que sí le atiné a lo que yo quería, sí definitivamente, sí” [NegArqui-D/C-DEC]. Otros adjetivos nutrieron su autoconcepto como ser “bicho raro, por ponerle algún calificativo, porque era diferente, yo era diferente, era el alumno diferente, que resolvía las cosas diferente...” los cuales significa con orgullo [NegArqui-D/C-DEC].

La interacción con enseñantes que incidieron en la conformación identitaria en la etapa formativa, reafirmaron en el docente los elementos positivos del autoconcepto, como la confianza en los talentos tangibles que se desarrollan gracias a la disciplina, así como aquellas cualidades de naturaleza más blanda y difícilmente medibles como la intuición o el ser disruptivo, y que resultaron protagónicas en el desarrollo de la identidad emocional del docente.

[...] los maestros siempre me pasaban al frente y me decían “¿Y cómo se te ocurren estas cosas?” y entonces empecé a llamar mucho la atención por el lado de que hacía las cosas de manera diferente, resaltaban mucho la idea de que yo era muy intuitivo... [NegArqui-D/C-DEC].

Un incidente crítico hacia el final de la etapa formativa profesional cohesionó la identidad multidisciplinaria del docente, pues contra la negativa de realizar un proyecto apegado a la tradición, optó por defender el realizar uno *diferente* para obtener su título como Arquitecto, el cual le requirió mostrar además de la técnica disciplinar,

conocimientos y habilidades de otras áreas de conocimiento como la comunicación, la semiótica y el arte; y otros atributos de la personalidad como la confianza en las propias cualidades, la perseverancia y las competencias transversales para encontrar los recursos que materializaran la meta: una tesis diferente, pionera, multidisciplinaria en una disciplina, entonces, tradicionalmente conservadora.

La incursión en la docencia llegó de manera temprana, incluso siendo estudiante, por azar; el entrevistado reconoce su deseo por desarrollarse como docente, por el disfrute que le genera la interacción social y por ser un campo de acción en el que puede compartir la disciplina desde su identidad. Una creencia evaluatoria importante que se infiere a partir de la experiencia del profesor es que la docencia en la educación continua es una actividad que se hace por gusto y de la cual es difícil obtener ingresos importantes, por lo que para tener un nivel de vida es necesario *trabajar bien* en el campo profesional de su disciplina.

[...] daba clases [...] y estudiaba la maestría, entonces, academia por todos lados, pero siempre lo vi como un gusto, y lo sigo viendo como un gusto, pero pues por supuesto tenía que ganarme la vida y trabajar, entonces, era, era interesante porque trabajaba yo muy rápido, muy rápido, hacia las cosas yo muy rápido, como muy eficientemente, por decir algo, para que me diera tiempo de todo; y bueno sí llegué a dar hasta 24 horas de clase a la semana, y a parte trabajando y trabajando bien [NegArqui-D/C-DEC].

El docente considera *ser quien es* gracias a la actividad profesional en su disciplina y su permanente presencia en la academia a lo largo de 40 años y 20 en la DEC IBERO CDMX. La interacción que se genera en la academia no solo como docente, sino como estudiante también, es un elemento característico de integralidad con la que el profesor se involucra en la DEC IBERO CDMX. Participar en calidad de alumno en otros programas de la DEC le permite compartir la creencia descriptiva de que la interacción de doble vía le genera procesos de empatía tanto con sus pares docentes, como con sus estudiantes, lo que se traduce en interacciones horizontales que favorecen el clima de aprendizaje.

Con relación a la tribu académica de la disciplina en el campo profesional, el docente se involucra en actividades colaborativas constantemente, pues los integrantes de la tribu no son personas que trabajen en solitario, por lo que no es de extrañar que la incursión del docente en la DEC IBERO CDMX fuera el resultado de la vinculación profesional entre colegas de la *tribu*, y las creencias compartidas respecto a la afinidad con la filosofía educativa y la valoración de la libertad de cátedra como diferenciador positivo de la enseñanza en la IBERO.

[...] conozco la filosofía de la Universidad, me gusta. Una de las cosas que más me ha gustado desde que doy clases ahí, obviamente como coordinador, es la libertad que nos dan para ensañar, la libertad de cátedra real, real, porque como ves he dado clases en muchos lugares [NegArqui-D/C-DEC].

El docente no se identifica a sí mismo como un *académico puro*, por el énfasis profesionalizante de su disciplina académica y por la actividad profesional en la que se desenvuelve como desarrollador de proyectos de inversión inmobiliaria. No obstante, el tema de la actualización le resulta importante en su quehacer académico-profesional.

Comparte la creencia evaluatoria sobre la docencia en la educación continua como una actividad que se hace por el “gusto especial de transmitir el conocimiento, hay un gusto especial en comunicar, en enriquecer y en darnos su experiencia como algo, como algo que podamos usar al día siguiente, como algo que podamos aplicar del conocimiento”, más que como una fuente de ingresos para la subsistencia [NegArqui-D/C-DEC]. Lo cual también desvela la creencia de que la educación continua como modalidad educativa implica la aplicabilidad inmediata de los aprendizajes que, por ende, deben ser muy prácticos.

Con base en su experiencia docente en la DEC IBERO CDMX, el docente transmite como creencias evaluatorias y descriptivas que el profesorado con quien comparte su actividad docente deben tener presente el énfasis práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación continua con la realidad profesional llevada al aula.

Asimismo, el profesor considera importante que quienes integran el equipo docente deben dedicarse en la vida real a lo que enseñan. Se lee un fuerte liderazgo del entrevistado para alinear a su equipo docente en una forma unificada de impartir, la cual funciona a partir de un sistema de creencias compartido respecto a la disciplina, al campo profesional y al aprendizaje de las personas adultas trabajadoras.

[...] mis maestros, los he llevado a la misma idea, hemos unificado muchísimo los criterios de dar los fundamentos teóricos como básicos, suficientes, pero sin que nos tomen, mucho tiempo y que todo lo demás sea tema de *expertise*, sea tema de aplicación de los conocimientos ya en la vida profesional [...] todo mi claustro se dedica a lo que enseñan, se dedican a lo que enseñan en la vida real [...] me parece muy bien alinear a todos mis maestros, para que hagan lo mismo dentro de la forma en que yo estoy impartiendo, esto me parece excelente [NegArqui-D/C-DEC].

En cuanto al aprendizaje de las personas adultas el docente refiere una creencia evaluatoria sobre que lo que les hace aprender es llevarlos a elaborar productos académicos concretos, prácticos, que los presenten abiertamente de manera que puedan realizarse ejercicios de coevaluación entre pares, y de realimentación con el profesorado en un ambiente horizontal de compartir abierta y respetuosamente entre colegas. Asimismo, el entrevistado sostiene una creencia evaluatoria de autoeficacia sobre el aprendizaje del alumnado de manera aplicada en los proyectos, lo que logra, considera, a base de mantenerse abierto a la realimentación constante del alumnado sobre el avance en su aprendizaje.

En términos de reflexividad sobre la práctica docente, esta es constante y está acompañada de comunicación en los procesos de interacción con el alumnado; el docente refiere que se nutre de insistir con el alumnado sobre conocer los huecos que perciban en su aprendizaje, para dirigir su agencia a convocar los esfuerzos propios, como los de su equipo docente a corregir, complementar o profundizar la información y el conocimiento faltante.

La actualización está vinculada a la creencia evaluatoria del docente sobre los procesos reflexivos y de evaluación de su práctica docente y de la de su profesorado, para mejorar la experiencia educativa del alumnado e implementar mejoras al programa educativo a base de “cambiar tanto el programa como muchas veces a los maestros [...] pues con la pena, aunque sean cercanos, aunque sea amigos, pues hay que darle las gracias, y buscar una persona que cumpla mejor con el perfil de lo que, de lo que pretendemos hacer y que coincida con nuestra forma de pensar que estoy manifestando [NegArqui-D/C-DEC].

Sobre el significado de la labor docente, para el profesor un servicio a la sociedad al comprometerse en la formación de *mejores personas*. En la relación directa con su campo disciplinar, el docente sostiene la creencia evaluatoria de que en la enseñanza sobre la inversión inmobiliaria hay un sentido ético vinculado a la incidencia social que debe cuidarse, el cual se cumple al permear en el alumnado que quienes están en el centro de su actividad profesional son las personas a quienes se les brinda el servicio o se les provee de un producto que, a su vez, atienda al equilibrio virtuoso entre su bienestar, capacidad de pago y las opciones de mercado.

[...] cuando les pregunto desde la primera clase ¿qué es un proyecto de inversión inmobiliaria? el 90% de los alumnos me dicen que “es ganar dinero” y no, yo les explico que no, no es exclusivamente eso, tenemos que partir de que lo que aportamos nosotros [...] un lugar para vivir que de veras [sic] hace *click* con lo que lo que, con lo que esa persona en particular que forma parte del mercado está buscando, y eso le va a dar muchas ventajas, el vivir en un lugar que coincide con tu, desde tu capacidad de pago, hasta tu formación, hasta, en fin, todo eso, yo creo que va en beneficio de la persona, o de las muchas personas que, finalmente, son tus clientes, entonces yo creo que por ahí va el tema de la incidencia. [NegArqui-D/C-DEC]

En líneas anteriores se menciona como parte del autoconcepto del docente que este no se considera un académico puro, más adelante en su entrevista se confirma esto al reflejar poca familiaridad con el argot académico. Confirma haberse instruido sobre

técnica pedagógica, sin embargo, indica que no sigue tales preceptos pues sostiene la creencia evaluatoria de que le hacen perder el elemento identitario distintivo en su enseñanza que es el ser *diferente*. El profesor concibe que ese *ser diferente* es lo que permea su estilo narrativo y vivencial de enseñanza en “transmitir el conocimiento de una manera, como muy coloquial, como muy dentro de la plática, como transmitiendo los conocimientos de manera muy natural...” [NegArqui-D/C-DEC].

No sobra decir que el ser diferente, y gran parte de su construcción identitaria le fue estimulada desde las primeras experiencias educativas en la disciplina, pues refiere como incidentes críticos positivos la admiración hacia docentes que, igualmente, tenían una manera particular y única de enseñar y a los cuales buscó emular en algún punto de su trayectoria docente “te puedo hablar de varios maestros que, que me impresionaban siempre, y que era para mí todo un gusto estar en sus clases, entonces yo creo que eso fue lo que me marcó.” [NegArqui-D/C-DEC]

Sobre ser docente en la IBERO, el profesor sostiene la creencia de que la Universidad es un lugar propicio para vivir la docencia en libertad, para materializar la enseñanza como un ejercicio creativo y que es posible enriquecerla con pasión al ser un lugar que garantiza la libertad de cátedra, que *tolera* su ser *diferente*; lo cual concibe congruente con la filosofía educativa, le hace sentirse en su *ambiente*, y lo lleva a constatar un sentido de pertenencia y afinidad con la institución.

[...] sentí que esta forma en la que yo doy las clases, que sigo pensando que es una forma como diferente era no sólo tolerada, porque no en todos los lugares me la han tolerado, ¿no? yo creo que hace, hace *click*, casa muy bien con la filosofía de la Universidad, casa muy bien con este tema de la libertad de cátedra, la libertad de enseñanza, de las libertades que nos dan a nosotros los maestros, para que comuniquemos de la forma en que nosotros entendemos que debe de ser la clase, entonces, me he sentido, totalmente a gusto y totalmente coincidente con mis ideas, y eso pues me ha llevado a todo este tiempo que estoy ahí y sobre todo a no quererme salir de la Ibero [...] ahí, es donde siento que pertenezco, a la Ibero, más

allá de que no estudié en la Ibero, yo me siento ya más de la Ibero, ya he estado más que en cualquier otra institución... [NegArqui-D/C-DEC].

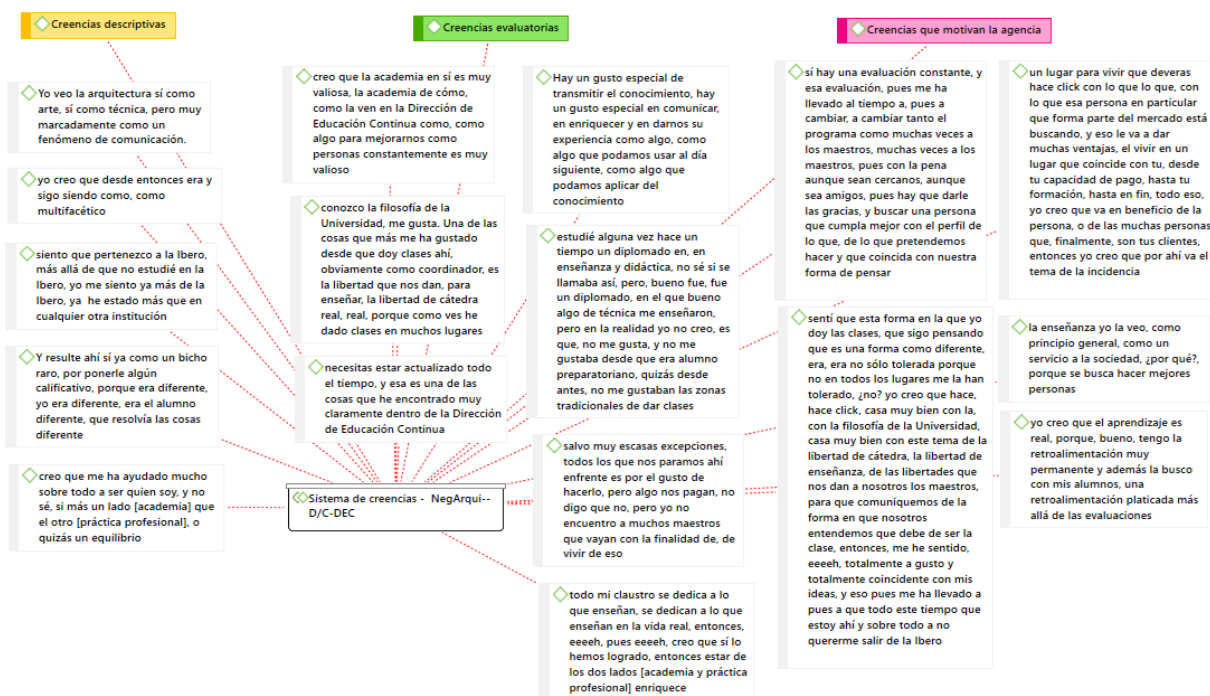


Figura 14. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Negocios/Arquitectura

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 6. Sistema de creencias del docente de Negocios/Arquitectura por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Cultura de trabajo, origen humilde, madre normalista, abuelos docentes e intelectuales.
Campo disciplinar	Vocación disciplinar poco clara que logró consolidarse
Ser docente en la IBERO	Servicio a la sociedad para la incidencia.
Enseñanza de la educación continua	Profesionalizante, más que teórica. Narrativa, práctica, contextualizada en la realidad.
Aprendizaje de las personas adultas	Experiencial y vivencial.
Investigación	Mantenerse informado del contexto.
Reflexividad	Permanente y sobre cambios que sean necesarios para el aprendizaje del alumnado.
Emocionalidad	Identificada como intuición en la toma de decisiones.
Rol docente	Comunicador.

Alumnado de la DEC	Emprendedores que buscan aprendizajes prácticos.
Interacción con el alumnado DEC	Horizontalidad entre colegas.
Interacción con pares docentes	Horizontalidad entre colegas, aunque hay un liderazgo manifiesto.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos relacionados con personajes docentes que se imprimieron en la identidad.
<i>Categorías emergentes</i>	<i>Presente o no presente</i>
Trayectorias multidisciplinares	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	No
Ser egresado IBERO y su docencia	No
Asuntos relacionados al género	No
Coyuntura de la COVID-19	No
Verbalización del autoconcepto	Sí

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.4 Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 4 [Econom-D/C-DEC]

“al final de cuentas, no es solamente transmitir un conocimiento teórico-práctico, sino llevarlo realmente al contexto de una realidad, en términos de la solución de problemas” [Econom-D/C-DEC].

Un entorno familiar tradicional, madre al cuidado del hogar y padre proveedor, enmarcó el sistema de creencias inicial del docente, el cual brindó elementos de estabilidad familiar, luego escolar, que le permitió consolidar, con atributos personales, una vida académica sobresaliente. Cuenta con una herencia valoral sólida por parte de sus padre y madre, de la cual se siente orgulloso. Refiere que su madre fue una gran influencia en la conformación de su identidad personal pues gracias a ella le fueron inculcados cualidades como la responsabilidad y el respeto, atributos que inciden en la construcción de un autoconcepto positivo.

Con relación a la elección del campo disciplinar, el docente indica la creencia evaluatoria de que su elección de la carrera de Economía, tiene que ver con una tradición familiar, pues su familia es “una familia de economistas” [Econom-D/C-DEC], la familia

extendida de ambos lados, paterno y materno, conforman, para el entrevistado, parte de su tribu académica en la que comparten y negocian significados acerca de la disciplina. Asimismo, otra creencia evaluatoria que reafirma su vocación economista, y vivirla con orgullo, se relaciona con su reflexión acerca de concebir la disciplina como una que le permite “realmente, aportar soluciones a los problemas que vivimos nosotros como sociedad” [Econom-D/C-DEC].

Respecto a aquello que le motivó a transitar de una identidad disciplinaria como economista a una en la que se integra el aspecto docente fue la creencia motivadora de la agencia sobre concebir que la labor social que puede aportar desde la docencia para la transformación social consiste en generar “una transformación de la forma de pensar de la gente, y [que] la mejor forma de hacer que la gente cambie su mentalidad es a través de la educación” [Econom-D/C-DEC].

Si bien, el docente ha participado como profesor en la educación curricular, concibe la educación continua según la siguiente creencia descriptiva como su oportunidad de “brindarle conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, a personas que ya fueron formadas en cierta disciplina” [Econom-D/C-DEC], y que se nutren de la multidisciplinaria.

En particular, para elegir a la DEC IBERO CDMX para llevar a cabo su docencia, el docente comparte su creencia descriptiva de que “la Ibero realmente comparte mi forma de pensar, mi forma de actuar, y mis valores” [Econom-D/C-DEC]. Asimismo, el entrevistado manifiesta su convicción sobre que el sentirse identificado con la institución es un elemento toral en la disposición, esmero y ahínco con los que realiza su labor docente. Refiere que sus conocimientos previos sobre el prestigio de la Universidad, su marco valoral y conceptual, el humanismo y la importancia de la persona en el centro del quehacer educativo le motivaron a acercarse y explorar la vinculación académica con la DEC.

Respecto a la docencia, el docente significa el aprendizaje de las personas adultas como uno que debe ser colaborativo y de doble vía, en el que gracias a la interacción estudiante-docente es posible nutrirse de conocimientos y de “nuevas formas, no

solamente de convivencia, sino también de solución a los problemas que se nos van presentando” [Econom-D/C-DEC].

El docente se asume y describe como un híbrido disciplinar-profesional, pues sus roles como asesor y capacitador en el sector público y privado, le han llevado, además, a diversificar sus conocimientos disciplinares con una formación multidisciplinar para hablar “de economía y sus diferentes ramas en las cuales se puede dividir, desde el ámbito financiero, hasta el ámbito de la política pública, en términos de la gestión pública” [Econom-D/C-DEC]. En términos del autoconcepto, el docente se describe como perfeccionista y con un alto nivel de autoeficacia.

El entrevistado sostiene una creencia descriptiva sobre el alumnado de la DEC, cuyas características le resultaron interesantes para vincularse con la DEC IBERO CDMX “me interesaba mucho la parte Educación Continua de trabajar, realmente, con personas que ya tienen un perfil profesional, con personas que ya tienen un perfil , pues académico consolidado y con experiencia en el mercado laboral” [Econom-D/C-DEC]. Esta creencia además motiva la agencia del docente para interactuar y construir significados que sean enriquecedores para el alumnado, pero también como docente por el “acervo cultural que uno va generando, en el momento en que va acercándose a otras personas, pues con amplia experiencia” [Econom-D/C-DEC].

El docente ha buscado que la interacción con pares docentes, en la DEC, esté permeada, además de un sentido de camaradería, por la afinidad con la inspiración humanista de la institución, de tal forma que la prevalezca una “convivencia como seres humanos, como personas [...] complementarnos unos con otros” [Econom-D/C-DEC].

El docente se muestra reflexivo sobre la capacidad de autocrítica, y refiere algunas fallas en la actividad docente como incidentes críticos negativos que cimbraron su enseñanza labor docente, pero que le permitieron “encontrar mejoras y [...] oportunidades de mejora que nos han permitido de salir adelante” [Econom-D/C-DEC]. Los incidentes críticos en el aula han abonado a seguir construyendo y reafirmar su autoconcepto, pues se concibe a sí mismo y a su equipo docente como “personas

realmente responsables comprometidas y sobre todo, con conocimiento y capacidad, para poder atender a los problemas que se nos han presentado” [Econom-D/C-DEC]. Se suma la creencia evaluatoria sobre la libertad que viven los docentes en la IBERO como libertad de cátedra y el respaldo institucional ante las problemáticas que se puedan presentar con agentes externos, lo que brinda un sentido de unidad y fortaleza como equipo de trabajo con la IBERO. Manifiesta la creencia evaluatoria de que es positivo y digno de reconocerse “que más allá de las relaciones laborales se puede generar y hay relaciones de amistad” [Econom-D/C-DEC] entre el equipo docente y el funcionariado de la institución.

Respecto al aprendizaje de las personas adultas trabajadoras en la DEC, el docente sostiene la creencia evaluatoria de que “retomar la experiencia de cada uno de ellos y acompañarla con el conocimiento y con la experiencia” [Econom-D/C-DEC], permite generar climas de aprendizaje situado y poner al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como construir interacciones horizontales, en oposición a la rebasada tradición en la que el docente era la figura de autoridad en el aula y el único generador de conocimiento.

[...] al final de cuentas no es solamente transmitir un conocimiento teórico-práctico, sino llevarlo realmente al contexto de una realidad, en términos de la solución de problemas; y es lo que hago yo mucho en mis clases: la generación de problematizaciones, en donde sí se parte de un contexto teórico-metodológico, pero ese contexto teórico- metodológico siempre lo tengo que trasladar a una vivencia, en donde se tiene que poner en práctica... es lo que tenemos que generar hoy en día, nuevo conocimiento a partir de la experiencia y de la vivencia de cada uno de los actores involucrados. [Econom-D/C-DEC]

El docente manifiesta una creencia evaluatoria sobre su rol docente en el aula, el cual indica que es el de mediador “en términos de poder mediar, el conocimiento y las capacidades que tiene cada uno de los participantes”, respecto a sus conocimientos previos o su recuento de habilidades, para “encontrar un punto de equilibrio” [Econom-

D/C-DEC], o lograr un piso, sobre el cual, todas las personas puedan seguir construyendo aprendizajes y subir el nivel general del grupo. Asimismo, el rol de facilitador es también asimilado en su creencia que motiva la agencia pues le permite tomar acción para que el alumnado adopte el conocimiento y las herramientas que le están siendo facilitadas.

La interacción con el alumnado de la DEC, según la creencia evaluatoria del docente es personal y profesional, pues permite que gracias a la afinidad y la identificación entre pares y con el profesor colega, en una relación de interacción horizontal, en la que se favorezca el clima de aprendizaje y encuentren sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje para la vida personal y laboral, a través de mejores canales de comunicación que les sean significativos y motiven su aprendizaje.

[...] tienes que empezarlos a conocer, realmente, desde el ámbito personal, en términos de cuáles son sus valores, cuáles son sus motivaciones, principalmente, y a partir de eso poder generar ciertas dinámicas, también, al interior del grupo, pues para poder encontrar esta afinidad con el grupo, y que ellos también se sientan identificados conmigo, como docente...”
[Econom-D/C-DEC]

El docente sostiene la creencia evaluatoria acerca de que ante públicos altamente diversos como los que se encuentran en la educación continua se debe estar prestos a emplear tanto la mejor metodología para comunicar el conocimiento a través de materiales asequibles, para los diferentes niveles de saberes previos y diversidad de disciplinas que interactúen en el ambiente de aprendizaje. Asimismo, como coordinador de otros docentes, el entrevistado busca incluso afinidad metodológica en el equipo de trabajo y que esta sea cercana y de gran afinidad al participante, para favorecer el éxito de la *aventura académica* que muchas veces representan los proyectos educativos en la educación para las personas adultas.

[...] busco con esos dos perfiles: que tenga experiencia profesional y laboral en la materia en la cual se va a impartir, y que tenga también esta experiencia en la parte de la docencia, pero no en una docencia cuadrada,

sino en una docencia que pues realmente, más dinámica, más cognitiva [...] basado en el aprendizaje del participante [Econom-D/C-DEC].

En términos de actualización, el docente comparte su interés por la pedagogía y la educación remota en la enseñanza de las personas adultas, cree en la capacitación permanente y ha atendido programas de capacitación y certificación ante instancias internacionales como el BID. La crisis sanitaria y las acciones institucionales en la IBERO que proveyeron de oportunidades formativas en competencias tecnopedagógicas, el entrevistado las significó como un paso importante en la transición de la educación presencial a la remota y en línea que, aunque considera que lograron un gran avance, todavía hay mucho que hacer.

La investigación es un tema importante para el docente, quien refiere que constantemente es reconocido por su alumnado por brindar materiales didácticos muy actualizados con contenidos pertinentes y de gran utilidad.

La reflexión la significa motivada por los incidentes críticos que ha experimentado en su biografía personal. Uno de ellos, en relación con un evento de invalidación explícita de su persona y sus conocimientos, durante un proceso formativo de posgrado. A partir de ello, el docente refiere haber desarrollado mecanismos de resiliencia, para sobreponerse y fortalecerse a partir de ese evento que indica trastocó su autoconcepto, sus procesos identitarios y su emocionalidad; lo que ahora, reflexiona como la oportunidad para hacer las cosas de una manera más cuidada y empática, dar un trato distinto al que él recibió.

[...] yo creo que no es tampoco la forma de tratar a la gente, pero creo que también es momento de que pues nosotros mismos nos podamos acercar pues a la gente a capacitarla, brindarles conocimiento para que hagan las cosas de la mejor manera, y eso también me ha marcado mucho, y creo que también ha marcado, afortunadamente, a los estudiantes a los cuales he tenido la oportunidad de brindarles, pues, capacitación o clases presenciales, o como sea, cuando un estudiante, al final de un ciclo escolar

o de un curso, se acerca a ti y te dice: “maestro gracias” es cuando tú te das cuenta que tu trabajo lo hiciste bien... [Econom-D/C-DEC].

Al final de los relatos de incidentes críticos, el docente reconstruye su autoconcepto y manifiesta de concebirse a sí mismo como una persona comprensiva, resiliente, comprometida y responsable.

Los procesos de reflexividad relacionados directamente con la actividad aulística tienen que ver principalmente con verificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, no solo en términos de los conocimientos adquiridos, sino en los nuevos significados construidos y negociados en la interacción del grupo hacia el cambio en la forma de pensar, “uno también como docente tiene que hacerse ese ejercicio de autorreflexión de decir: ¿que hice bien?, ¿qué hice mal? y encontrar sus áreas de oportunidad, para no seguir cometiendo los mismos errores.” [Econom-D/C-DEC]

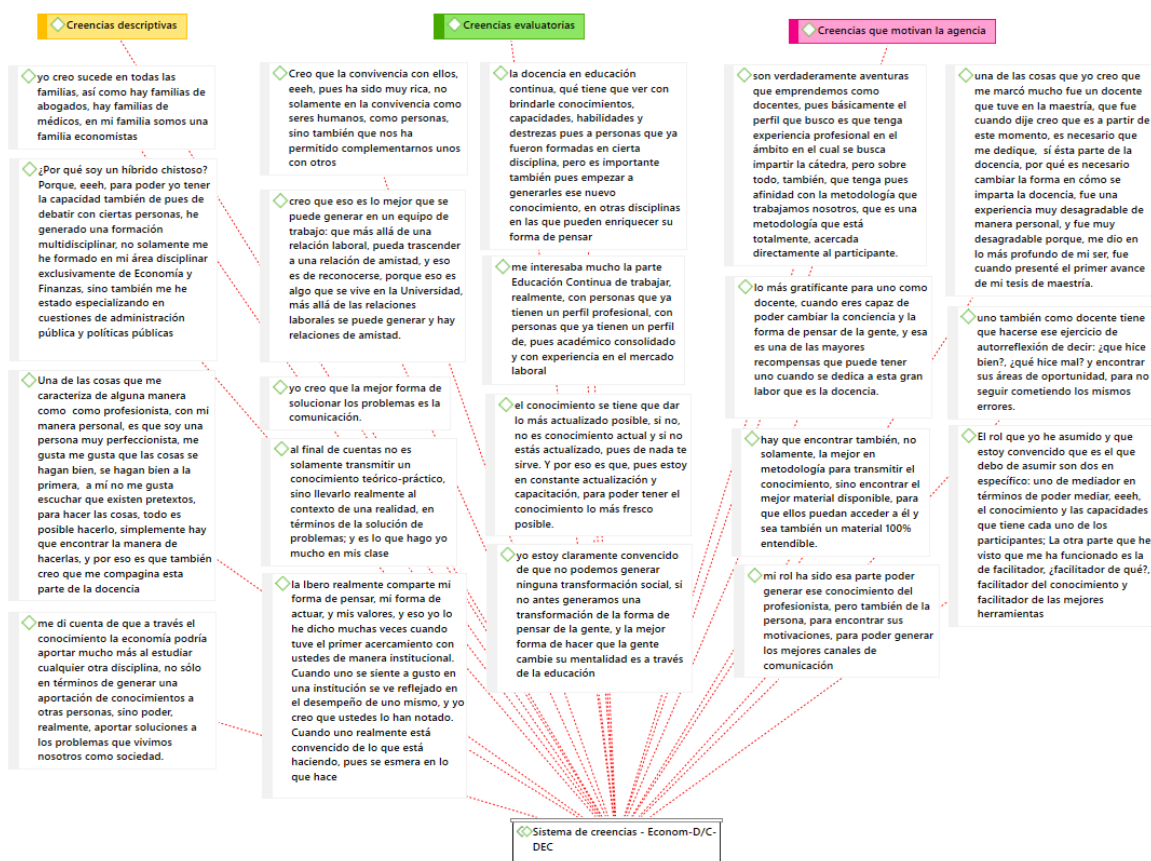


Figura 15. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Economía

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 7. Sistema de creencias del docente de Economía por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional.
Campo disciplinar	Ligado al legado familiar como “familia de economistas”.
Ser docente en la IBERO	Educar para transformar el pensamiento e incidir.
Enseñanza de la educación continua	La praxis sobre teoría para la solución de problemas.
Aprendizaje de las personas adultas	Contextualizado y basado en la experiencia.
Investigación	Como medio de ofrecer conocimientos actualizados.
Reflexividad	Indispensable para la mejora de la docencia.
Emocionalidad	Presente en los incidentes críticos que trastocaron el autoconcepto.
Rol docente	Mediador y facilitador.
Alumnado de la DEC	Diverso, saberes previos heterogéneos, marcados por la multidisciplina.
Interacción con el alumnado DEC	Cercano, empático en un nivel personal y profesional.
Interacción con pares docentes	Camaradería en la aventura académica de la educación continua, afinidad metodológica. Amistad entre docentes y <i>staff</i> DEC.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos.
Categorías emergentes	Presente o no presente
Trayectorias multidisciplinares	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	No
Ser egresado IBERO y su docencia	No
Asuntos relacionados al género	No
Coyuntura de la COVID-19	Sí
Verbalización del autoconcepto	Sí

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.5 Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 5 [Derecho-D/C-Asig]

“algo que me da la Universidad es identidad de pertenecer a algo superior”

[Derecho-D/C-Asig].

Provenir de un hogar con padre y madre normalistas y con doctorados en pedagogía y estudios de psicología educativa provee un primer encuadre al sistema de creencias del

docente desde su primera infancia, hasta la vida adulta. El entrevistado refiere incidentes críticos de los que se desprenden creencias evaluatorias respecto a cómo la profesión de sus padres incidió tempranamente en la construcción de creencias que motivaron la agencia para la toma de decisiones de vida académica y profesional.

[...] definitivamente [la formación profesional de mis padres], pues ha cargado, recargado mucho en mí, por el resto de mi vida, pero esto para empezar la primera afectación que tuve fue que empecé a sufrir de alguna forma, pues la necesidad de mis padres de encontrar la escuela perfecta, que pues, claramente, no existe [...] y pues de alguna forma se resignaron a la educación que bien Dios padre me pudiera dar, porque fue cuando se dieron cuenta que una escuela perfecta no existe, así como no hay nada perfecto en la vida [Derecho-D/C-Asig].

Sobre el campo disciplinar, el docente comparte su reflexión sobre la naturaleza paradójica del entorno familiar en el que le tocó desarrollarse, pues a pesar de haber nacido en el seno de una familia de educadores, pedagogos u orientadores vocacionales, el docente afirma no haber encontrado adecuada orientación de vida o de carrera, y más bien, albergó creencias descriptivas y evaluatorias sobre diferentes áreas disciplinares, sobre la consciencia de clase en la educación privada, la pragmática del empleo y el sentido de temprana autoeficacia, que le permitieron aclarar la vocación disciplinar difusa por sí mismo, hasta elegir la carrera en Derecho, como la más adecuada para sus características y sus aspiraciones “...yo quería tener mejores bases, mejor currículum, para poder tener un mejor trabajo...” [Derecho-D/C-Asig].

Con el tiempo, adquirió el hábito de la tribu académica a través creencias evaluatorias sobre los temas de la disciplina y significados derivados de la interacción con personajes docentes que se imprimieron en la identidad profesional y que adoptaría, posteriormente, como orientación disciplinar “... yo creo que a todo mundo nos pasa, cuando uno encuentra un buen profesor, termina a uno perfilándolo...” [Derecho-D/C-Asig]. Sin embargo, las creencias evaluatorias y la reflexión sobre la insuficiencia de la formación de pregrado motivaron la agencia del docente para seguir creciendo en su

desarrollo académico y profesional “... yo me daba cuenta que la carrera no era suficiente para poder tener un buen perfil, atractivo, para las empresas, para los despachos, etcétera, entonces eso fue lo que me motivó mucho a seguir estudiando.” [Derecho-D/C-Asig]. Las creencias sobre la consciencia de clase también permearon la agencia del entrevistado la elección y toma de decisiones para concretar sus estudios de posgrado en el extranjero que, incluso, le significaron incidentes críticos, como la renuncia a un trabajo o lo que puede significar para un hijo único salir de un seno familiar muy tradicional y conservador.

[...] yo en algún momento pensaba estudiar una maestría saliendo de la licenciatura, y además, como yo creo que mucha gente lo hace, yo quería estudiar en el extranjero [...] soy hijo único, entonces, vamos yo no tiendo mi cama, no lavo mi ropa, no hago mi comida, no lavo mis trastes, y eso pues nunca ha sido [...] nunca aprendí a planchar y de todas maneras, así pues me las arreglé y de alguna manera salí adelante.” [Derecho-D/C-Asig].

Respecto a ser docente en la IBERO, el entrevistado regresa al sistema de creencias y significados que construyó en torno a la educación desde la infancia gracias a los legados familiares y respondió al llamado de ser docente en la IBERO, por un sentido de pertenencia con su Alma Mater “debí haber tenido unos 34 años, 33, cuando empecé a dar clases en la Ibero, me gustó mucho la experiencia, tuve grupos muy interesantes...” [Derecho-D/C-Asig]. La experiencia educativa para el profesor resultó tan positiva para la construcción de su identidad docente por la afinidad con el espíritu académico de la institución que en el momento en el que tuvo que abandonar la docencia para construir crecimiento profesionalizante, lo vivió como una especie de *tragedia* ya que “me alejé totalmente de la Ibero, desde el punto de vista académico, ya no regresé a dar clases [...] y me dediqué a trabajar” [Derecho-D/C-Asig]. Diez años más tarde, ya como profesional independiente, resurge el llamado por la docencia y el docente se acercó de nueva cuenta a la institución, particularmente, a la DEC. Cabe mencionar que, la primera incursión del entrevistado como docente, fue como profesor de asignatura, lo que supuso una

transición identitaria de ser docente departamental de asignatura a ser docente de la DEC y ser el responsable a cargo de otros docentes como coordinador de diplomados.

Para el entrevistado, ser docente tiene significados y sentimientos de agradecimiento, acompañado de una necesidad de retribución institucional y social a su Alma Mater, por la educación recibida, con la ventaja de que al mismo tiempo la docencia le significa una oportunidad de actualización en la materia y de cumplimiento de un compromiso consigo mismo y con los demás “...sí siento que hay un compromiso que debo de cumplir, y lo cumplo a través de dar clases, a mí me sirve también, porque yo me mantengo actualizado, me sirve porque me obliga a tener la mente activa” [Derecho-D/C-Asig]. Asimismo, el docente afirma con la creencia evaluatoria de que la docencia es algo que se hace por que se quiere hacer, de manera independiente a la contraprestación por la labor educativa docente; para el entrevistado “...esto [la docencia] realmente lo hace uno porque quiere, entonces yo creo que es raro el maestro que da clases porque quiere comer...” [Derecho-D/C-Asig].

La docencia ha sido, para el entrevistado una oportunidad para construirse un autoconcepto positivo, una identidad docente que se significa ser autoeficaz gracias a la presencia de incidentes críticos positivos de reconocimiento a la capacidad de atención al detalle que dedica en el servicio educativo. La emocionalidad del docente se ve involucrada en los significados que nutren su creencia de autoeficacia.

[...] hay gente que aprecia mucho el hecho de que yo dé tiempo, y además de que lo haga, yo siento, de que lo haga de una manera profesional, sin ser el mejor maestro, ni mucho menos, y a lo mejor podría siempre hacer mejor las cosas, pero creo que dentro de lo que cabe, hago un buen trabajo, y siempre es interesante darse cuenta de que no pasa inadvertido, para todo el mundo... [Derecho-D/C-Asig].

Con relación a la actualización, el docente sostiene la creencia evaluatoria sobre la docencia como una forma de estimular la actualización “...yo creo que uno también debe dar clases, porque siento que a uno eso le permite entrar más profundamente en materia

[...] yo creo que es una manera de integrarse mejor como profesional” [Derecho-D/C-Asig].

La principal creencia descriptiva sobre ser docente en la DEC tiene que ver con la descripción del alumnado exigente que atiende cursos y diplomados “la gente ya no va a formarse, per se, como profesional, sino que la gente va a afinar conocimientos, a mejorar conocimientos, a mantenerse actualizado, etcétera” [Derecho-D/C-Asig]. La creencia descriptiva se vuelve, además, evaluatoria al añadir juicios de verdad sobre el trabajar con personas adultas trabajadoras en educación continua, lo que lo lleva a significarla como agradable y nutritiva para su identidad docente, pues son alumnos que

[...] quieren saber más, quieren aprender más cosas, se ve que es gente ávida por prepararse mejor, y en general, yo creo que el grupo se empuja a lo bueno, a la participación, a la puntualidad, al buen ambiente, a actuar de una manera profesional [...] en diplomados, la gente a veces te pide más, entonces, bueno, pues estamos hablando tal vez de madurez [Derecho-D/C-Asig].

El docente se asume *creyente* de la libertad de cátedra como uno de los principales aspectos de la afinidad que *siente* con el espíritu académico que se vive en la IBERO, el cual es fuente de pertenencia a la institución y de otros elementos que caracterizan la identidad docente. Como creencia evaluatoria, el docente afirma que la libertad de cátedra es una forma en cómo “la Universidad se ha preocupado por darle a los profesores la dignidad de profesores, el lugar que uno tiene como profesor, yo creo que es una cosa importante, y yo creo que si en algún momento cambiara sería una cosa grave” [Derecho-D/C-Asig]. El docente reconoce el valor del respeto a las creencias de los demás, lo cual, además de aprenderlo desde el seno familiar y en la formación recibida en la IBERO, le permite expresarlo a través de una creencia evaluatoria sobre la propuesta religiosa jesuita de acercamiento al conocimiento que permea la identidad docente desde la etapa formativa.

[los jesuitas] creen en Dios y creen en la Iglesia, la Biblia y todo lo que un buen Cristiano debe creer, pero yo creo que además, ellos respetan digamos la luz de la inteligencia [...] y eso de alguna forma yo creo, que nos va formando tanto como alumnos, como maestros...” [Derecho-D/C-Asig].

El docente significa como relaciones distantes las relaciones entre pares que comparten la tribu académica; cordiales, respetuosas, pero distantes, incluso frías, debido a las exigencias propias de la profesión. Sin embargo, además de los roles distintos como docente y coordinador de la DEC y las creencias entorno a ello, el docente sostiene la creencia de que en la DEC, como entidad en la que conviven múltiples disciplinas, el sentido de pertenencia es mayor no por el campo disciplinar, sino por los esfuerzos institucionales por acercar a los docentes y los propios roles que juega el docente-coordinador “yo creo que en Educación Continua, se cuece un poco diferente [...] yo tengo una muy buena relación con todos los maestros que forman parte del claustro académico de mi diplomado [...] tengo una relación con ellos, porque pues yo soy el coordinador”. [Derecho-D/C-Asig].

En continuidad con las creencias sobre la interacción con sus pares docentes en la DEC, particularmente, con su profesorado con quienes comparte el campo disciplinar emerge el tema del género, pues el entrevistado refiere la creencia evaluatoria acerca de que lo más importante para él es la competencia académica que el tema del género, aunque sí considera *refrescante* el subrayado clima de respeto en la institución “...yo siempre he tratado a hombres y mujeres igual, incluso, en mi claustro hay más mujeres que hombres y es simplemente porque yo estoy buscando a la mejor persona, me da igual, si es hombre o mujer...” [Derecho-D/C-Asig]. El docente continúa con la creencia evaluatoria sobre el abordaje de los temas de género en la institución, lo cual, considera da un rostro identitario a la Universidad y, necesariamente, permea en la identidad de su comunidad estudiantil, docente y es extensivo a quienes colaboran en la institución “lo que yo creo es que la Universidad es un ambiente, que independientemente, de que uno sea un hombre, o una mujer, yo creo que en la Universidad hay respeto por la persona, lo cual yo veo bueno” [Derecho-D/C-Asig].

El docente sostiene la creencia descriptiva sobre el sentido de pertenencia a la comunidad IBERO como algo *místico*, lo significa como una *necesidad y gusto* de “ser parte de algo más grande” [Derecho-D/C-Asig], lo que se crea en interacción y significados contruidos a partir de elementos comunes y metas compartidas que trascienden el sentido económico de la vinculación como docente. El entrevistado recupera el sentido religioso y de fe como vinculado a los significados que ha construido a partir de su paso por la institución, y que se suman al sentido de pertenencia, comunidad e identidad, según la siguiente creencia descriptiva-evaluatoria:

[...] yo sí creo que en la Universidad, en la Universidad está Dios, yo creo que San Ignacio de Loyola está en la Universidad, en el espíritu de la Universidad, yo creo que la Universidad es un ser vivo [...] yo creo que la Universidad somos la comunidad, te digo, desde el Rector hasta la persona más humilde que te puedas imaginar, y todos somos parte de algo que creo que además que te digo, yo creo que es parte de la obra de Dios [...] lo que me permite continuar con gusto, es lo que te estoy diciendo, es ese sentido de pertenencia a un proyecto superior, en donde creo que, en el fondo, está Dios, entonces si está Dios es bueno, pero además creo que hace muchas cosas buenas la Universidad, y yo me quiero sentir parte de eso, y quiero yo hacer cosas buenas a través de la Universidad... [Derecho-D/C-Asig].

El docente sostiene la creencia evaluatoria de que como docente de personas adultas trabajadoras, lo que les ayuda a aprender más que la pericia pedagógica es estar en presencia de un guía, de un facilitador de conocimientos y experiencias “un profesional que pueda compartir [...] yo creo que, precisamente, una de las cosas que hace que las personas vayan aprendiendo es la transmisión de las experiencias [...] intercambio de experiencias.” [Derecho-D/C-Asig]. Asimismo, el docente se define carente de una preparación pedagógica que, indica, que no le ha hecho falta y que, más bien, considera el autoestudio y la investigación como habilidades indispensables para avanzar en la adquisición de conocimientos, características que percibe ausentes en el estudiantado de

educación continua, pues si bien están ávidos de aprender, esperan recibir conocimientos y experiencias ya *digeridas* por parte del docente. Para el docente, el aprendizaje de las personas adultas, facilitado y guiado por el docente, en la modalidad continua, supone que con base en la experiencia situada del alumnado estos “... vayan modelando y vayan adquiriendo ciertos conocimientos que no tenían, y además también vayan dándose cuenta de todo lo que necesitan aprender por su parte cuando termine el curso...” [Derecho-D/C-Asig].

Con relación a la investigación que el entrevistado lleva a cabo en su práctica docente como en su vida profesional, comenta que es constante, pero que además es un tema que tiene diversos aspectos, pues no solamente investiga en términos de nuevos conceptos y las actualidades del área disciplinar, sino que, él considera que el acto de investigar incluye conocer más profundamente los intereses y perfiles del alumnado que, “en el caso de Educación Continua los alumnos son un cliente, y tú eres un proveedor” [Derecho-D/C-Asig], para ofrecerles aprendizajes mejor situados; es una investigación a la que él llama *más de campo* que le permite dar cuenta de lo que ocurre en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula; de igual forma, el docente considera que la investigación incluye el conocimiento del profesorado del que tiene la responsabilidad de convocar, para depositar el aprendizaje del alumnado.

[...] creo también que, debe haber investigación de mi parte, con respecto a cuáles son, como yo te comentaba, las tendencias que se van dando en la materia, o en las materias que se están manejando, para hacerlo lo más actual posible [...] como coordinador, también tengo un trabajo extra que es investigar también a los maestros, no nada más ver su curriculum, sino investigarlos, en el sentido de ver cuáles son sus competencias, tanto efectivamente si tienen experiencia, qué tan fácil o qué tan difícil pueden comunicarse con los alumnos... [Derecho-D/C-Asig].

Con relación a los ejercicios de reflexión y análisis de la práctica docente, el docente refiere la creencia evaluatoria “yo creo que haciendo una introspección muy concreta, yo no creo que se haga de manera consciente [...] pero está constantemente con mi

búsqueda insistente y perenne de retroalimentación.” [Derecho-D/C-Asig], es decir, que para él la reflexión y análisis de la práctica docente consisten en la constante apertura a la realimentación del alumnado, más allá de las rutinarias evaluaciones de calidad que aplica la institución. Para el entrevistado, la reflexión es un examen de autocrítica sobre la calidad de la labor docente, de capacidad de atención a todos los detalles en torno a su rol como enseñante y como coordinador de otros enseñantes, pero también de un ejercicio crítico aplicable a todo aquello que promueve ambientes propicios para el aprendizaje, como las instalaciones y otros servicios en la institución.

[...] en la gran mayoría de las veces, soy muy activo en cuanto a analizar lo que es los resultados de las evaluaciones, porque para mí es el momento, si tú quieres, de a mí ponerme a prueba, y de ver si estoy haciendo bien las cosas, como coordinador y como docente. [Derecho-D/C-Asig].

En cuanto a las características que el entrevistado busca en sí y en los demás docentes que forman su equipo académico indica una serie de creencias descriptivas, a la vez que evaluatorias sobre lo que él considera que es deseable según su autoconcepto manifiesto, y la descripción de lo que significa para él ser docente.

[...] yo no diría que estoy buscando clones míos, ni mucho menos, pero estoy buscando, para empezar, personas, gentes profesionales, gentes probas, o sea, gente honesta [...] que como personas sean íntegros y que además sean buenas personas [...] gente que sea formal, por formal que significa gente puntual, gente que cumpla con las reglas [...] que sea una gente que sepa el uso correcto del lenguaje, que sepa comunicarse, que sean respetuosos [...] que tengan experiencias propias profesionales [...] y que sea gente honesta, intelectualmente hablando, que si algo no lo saben, lo acepten y lo investiguen. [Derecho-D/C-Asig].

El entrevistado expresa una creencia evaluatoria en la que se manifiesta una característica docente que si bien no se ha dado el caso de su aplicabilidad concreta, en la vida práctica de la rama disciplinar del Derecho en educación continua, el solo

considerarlo, habla de su asimilación de la naturaleza de la enseñanza en esta modalidad, y que tiene que ver con la relevancia y el valor de la experiencia profesional puesta en el aula, la capacidad de comunicar con elocuencia, el manejo de la tecnología aplicada al aprendizaje y el desenvolvimiento general frente al grupo con liderazgo firme y esencia bondadosa y solidaria “yo creo que, incluso, perfectamente podría invitar a alguien que ni siquiera está con una licenciatura, porque resulta que sus experiencias son mucho más profundas que el hecho de tener un título profesional [Derecho-D/C-Asig].

Para el docente, los cambios que le han significado la transformación de su enseñanza tienen que ver con acciones institucionales, como la remodelación de las instalaciones de la DEC, que para él tuvo una gran relevancia, a nivel de un incidente crítico “... las aulas de antes de cambiarse estaban algunas infames... lo puedo decir a quien sea, porque lo creo, las instalaciones actuales [remodeladas] de la Dirección de Educación Continua favorecen a la educación” [Derecho-D/C-Asig].

Otro incidente crítico, tiene que ver con la llegada del COVID-19, pues para el docente y su profesorado, la pandemia significó una reconfiguración de las actividades académicas presenciales hacia la educación remota y en línea, lo cual permitió una transición identitaria de ser un docente en la presencialidad a desenvolverse en una enseñanza remota y luego híbrida “estoy viendo como coordinador, y yo sé que hay algunos maestros que van a sufrir [...] la van a pasar difícil, porque no creo que estén adecuados... para dar clases a distancia” [Derecho-D/C-Asig].



Figura 16. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Derecho

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 8. Sistema de creencias del docente de Derecho por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional, orgullo por la docencia.
Campo disciplinar	Elección propia, sin referencia familiar.
Ser docente en la IBERO	Pertenencia a un proyecto trascendente.
Enseñanza de la educación continua	Transmisión de la experiencia, guía en el autoestudio.
Aprendizaje de las personas adultas	Situado en la experiencia.
Investigación	Investigación de campo alumnado/profesorado. Actualización de temas.
Reflexividad	Inconsciente, significada como capacidad de autocrítica.
Emocionalidad	Presente en los procesos de significación de la interacción.
Rol docente	Facilitador y guía.
Alumnado de la DEC	Ávidos de aprender, aunque buscan conocimiento digerido.
Interacción con el alumnado DEC	Interacción con el alumnado como cliente de servicios educativos.
Interacción con pares docentes	Colegas de disciplina, relación entre iguales más cálidas en la DEC que en el Departamento académico.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos, negativos y neutros.

Categorías emergentes	Presentes o no presentes
Trayectorias multidisciplinares	No
Sentido de espiritualidad y fe	Sí
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí
Asuntos relacionados al género	Sí
Coyuntura de la COVID-19	Sí
Verbalización del autoconcepto	Sí

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.6 Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 6 [Lenguas-D-Asig]

“en mis clases, donde he sentido pasión, ha sido con la Ibero” [Lenguas-D-Asig].

La docente del área de Lenguas aporta una perspectiva internacional a la identidad del claustro de la DEC. En su herencia familiar-cultural de los Estados Unidos destacan orígenes de una cultura de trabajo en el sector productivo y el sector servicios, sin antecedentes de escolaridad más allá de la preparatoria, como tal, de tal forma que para la madre de la entrevistada el tema de formarse académicamente contenía una serie de atributos aspiracionales de superación que permearon las construcciones simbólicas de la profesora, con creencias que le acompañan hasta el día de hoy “...mi mamá en ese sentido aunque ella no tenía estudios más allá de la *highschool*, para ella era súper importante la escuela, que la escuela era lo único que importaba, prácticamente” [Lenguas-D-Asig].

El lugar que ocupa dentro de la familia como la mayor, sumado a la estimulación temprana de la madre de concentrarse en los estudios, se asimiló en los juegos infantiles, haciendo las veces de maestra de los hermanos menores; la habilidad de enseñante fue aprovechada también en la escuela, pues otros compañeros y compañeras de clase que requerían nivelaciones académicas, en diferentes materias de las humanidades, recibieron tutorías de la docente, hasta que la incipiente labor docente la significó como una forma de ayudar a los demás y que, además, le retribuía cierto ingreso.

[...] pero yo pienso ahora que como para mi mamá era tan importante la escuela, y eso era algo que nos inculcaba mucho, pues para mí también, o sea se volvió una cosa de que yo tenía que ser la mejor de la clase, tal vez no la mejor, pero yo en los grupos que eran más avanzados, y que “yo les ayudo a los demás”, pero esa era una idea que como que me ponía mi mamá, como que me lo imponía... [Lenguas-D-Asig].

La orientación y gusto por el campo disciplinar y hacia las personas apareció de manera temprana y se hacía evidente en las tutorías que brindaba, en las cuales se comienzan a ver la habilidad por encontrar una pedagogía *gamificada* y a la vez motivante para el estudiante que tuviera a cargo “...decía: “a ver, cómo se lo vamos a hacer divertido”, ¿no?, entonces pues ya, era algo que me gustaba...” [Lenguas-D-Asig], de igual forma, se encontró con las dificultades de la enseñanza en lo que ahora conocemos como aulas multigrado, encontrando mucho más gratificante el acompañamiento que la enseñanza, pues era una manera de motivar al estudiante y permitirse el desarrollo de un vínculo emocional que sirviera a dicho fin “... el profesor le da mi nota [“te va a ir muy bien en tu examen”], para que ella se animara, o sea por eso me gustaba tener una, un alumno a la vez, porque así yo podía cómo darle todo, en ese sentido...” [Lenguas-D-Asig].

La orientación hacia otras lenguas y otras culturas se manifestó a través de un incidente crítico positivo, en el que la docente, debido a cambios de residencia desde temprana edad, en los Estados Unidos, quedó impresionada al escuchar otro idioma, el español, al jugar con los niños del nuevo vecindario. La motivación a aprender español la recibió del lado paterno, y la obstinación por aprenderlo la puso la docente, así como una creencia evaluatoria de que, incluso el universo conspiró para ello...

[...] yo tenía 11 años y yo pensaba “voy a hablar español, voy a hablar español, y voy a hablar español” y no sé por qué, pero yo iba a hablar español... hasta parece una cosa del universo, de Dios, si crees en eso, de que me tocaba, para no sé qué me tocaba hacer eso, ¿si me explico?, no sé de dónde vino, era de que “voy a aprender español” [Lenguas-D-Asig].

La docente continuó desarrollándose en un ambiente multicultural en el Estado de California, lo que, eventualmente, propició las condiciones para realizar su aspiración de hablar español, a pesar de cierta oposición por parte de su madre, tanto para hablarlo, como para viajar a países de habla hispana, por temas de seguridad internacional. Sin embargo la entrevistada perseveró y llegó a México, un verano; y luego para un semestre de intercambio en la IBERO CDMX, y luego, años más tarde, para realizar estudios de maestría.

La docente vio reforzado positivamente su autoconcepto de autoeficacia en la competencia del español, el cual estaba entrelazado con un natural sentido social y humano de interés por los demás, con la creencia vinculada a la agencia de que a través de enseñar español, podía ayudar a los demás, por ello su principal creencia sobre el ser docente es que significa ayudar a los demás... “y ya porque ya había estado un mes en México, entonces mejoró mucho mi español y ahí fue donde dije, pues yo les voy a dar clases, a todos, yo quiero ayudar” [Lenguas-D-Asig]. El sentimiento de autoeficacia y la aprobación que despertaba en su entorno, le provocó que, además, esa vocación muy temprana originada en el seno familiar, le permitiera fortalecerla a través del gusto por la enseñanza. Otras vocaciones relacionadas con la docencia aunque la docente, entonces, no las identificaba eran “ser o escritora o científica, no sé, nada que ver lo uno con lo otro, pero yo quería ser o escritora o científica [Lenguas-D-Asig].

En su semestre de intercambio en México, se presentó nuevamente la oportunidad de dar clases y la docente logró su primera experiencia de impartir a personas adultas trabajadoras de diferentes corporativos, profesionalmente. Asimismo, la aspiración de ser escritora y ser científica, la fue construyendo en México, en la vida académica que desarrolló en la UNAM, en la IBERO y en la DEC.

Comenzó a conocer la Filosofía educativa de la IBERO, antes de integrarse como docente; pues se relacionó como alumna en un diplomado de guionismo para escribir telenovelas con lo que promovió su faceta de escritora. Con la maestría en la UNAM y, posteriormente, el doctorado en la IBERO, abonó a su faceta científica que, al día de hoy son características importantes en su identidad docente.

La docente no cuenta con formación pedagógica, su enseñanza más bien ha sido un descubrimiento empírico en la que la reflexión y el papel de la investigación le permiten llevar a cabo una muy natural que, al final ha abonado a una consciencia de autoeficacia “... al principio era como no sé qué estaba haciendo, y a ver qué funciona mejor, qué método, y ya con el tiempo, ya sé de cómo tengo que hacerle, ya tengo mucha seguridad, para dar las clases” [Lenguas-D-Asig].

Otros incidentes críticos iban desenvolviéndose en la vida de la docente, que determinarían su marco de creencias, principalmente, evaluatorias y relacionadas con la agencia, como la pérdida de su madre y un divorcio complicado, de tal forma que siguió construyendo vida en México con la pasión por las humanidades, las ciencias sociales, la escritura y la docencia “... algo me jalaba de México, y cuando mamá murió, decidí regresar a México [...] decidí quedarme en México, pero entonces, dije “bueno voy a seguir dando clases, necesito ganar”, pero como estaba ganando por escribir y también por dar clases, o sea, finalmente, sí termine siendo escritora y maestra como decía a los 10 años.” [Lenguas-D-Asig].

A base de experiencias académicas como estudiante, la docente experimentó la cercanía suficiente con la IBERO, para desarrollar afinidad con los valores sociales.

[...] como ya conozco mejor la Ibero, ya doy cursos aquí, me gusta más su filosofía... me gusta la Ibero, está cerca de mi casa, y ya pues me metí a la Ibero al doctorado [...] ya no me fui de México, pero mientras tanto, comencé a dar clases en Educación Continua. [Lenguas-D-Asig].

Adicionalmente, la docente reconoce como creencia evaluatoria que el ser estudiante, en los programas de Educación Continua, incluso, es algo que la ha formado como persona y que no puede evitar sentir tal cercanía, para afirmar que “ya traigo mucho de ese departamento, de la Ibero y de Educación Continua, en particular” [Lenguas-D-Asig] como caracterización de su identidad personal, profesional y como docente.

Un atributo que surge en la narrativa de la docente es el de la consciencia de clase que se vive en la IBERO y que aunque cuestionó este aspecto con el que no se identificaba en

alguna época; al final, este aspecto lo integró de una manera positiva, y ya más vinculado a sus experiencias educativas las cuales logró significar como una sensación de sentirse en casa.

[...] la Ibero me gustaba, porque yo venía de una escuela similar en Estados Unidos, pequeña, ¿no?, este hasta era de ladrillos, de paga... me gustaba llegar a la Ibero, me gustaba llegar, me gustaba sentarme en la Karpa, me gustaba caminar por el pasillo, me gustaba ir al Auditorio, no sé, se sentía bien, pues, me sentía como que casi, casi, llegando a casa [Lenguas-D-Asig].

Otro aspecto que permite a la docente encontrar identificación con la IBERO es el aspecto “abarcador” de su Filosofía educativa “la educación es para todos lados... y me cuenta de que los límites no están, y la Ibero permite eso” [Lenguas-D-Asig]. La docente encuentra la filosofía educativa como una filosofía clara y permeada eficazmente en el profesorado, a través de la interacción que promueve la institución y el reconocimiento entre los maestros y maestras sobre su labor docente. Reconoce que su paso por la formación como investigadora gracias al doctorado, le permitió darse cuenta o reflexionar sobre la Filosofía educativa para incidir positivamente en el entorno “... había un letrado me acuerdo, no sé si sigue ahí, estaba en la parte de teología, que decía Alumno Ibero, no eran las palabras exactas, pero era como “intenta dejar el mundo, mejor de cómo lo encontraste”, y no sé por qué, como que me pegó muy fuerte, dije “ah, ajá, así pienso. [Lenguas-D-Asig].

La docente además sostiene la creencia evaluatoria de que en la IBERO es importante conservar la identidad de quien se es y con ello ser un factor de cambio a través de la educación con un sentido humanista, en el que las personas busquen respuestas a los diferentes problemas sociales con una democratización de la educación “mi sensación que me da la Ibero es “¿cómo le podemos hacer, para que haya educación para todos y que todos tengan la oportunidad de ser quienes son”, ¿sí me explico?” [Lenguas-D-Asig].

Como parte de las características identitarias de la tribu académica de la docente está la pasión por la narrativa experiencial, la cual se encuentra en el propio recuento para

esta entrevista, como en la forma en la que transmite lo que ocurre en sus experiencias aulísticas con cargas emocionales significativas “sí, la clase de la Ibero, sí, me quejo, sí ... pero yo siempre decía “pues ser el profesor no es mi plan de vida”, pero me apasiona, o sea, no puedo decir que no, ja, ja, ja, tengo que aceptar la realidad, y en la Ibero me apasiona... “ [Lenguas-D-Asig].

Parte de ese gusto e identificación que la docente siente por sus clases en la DEC tiene que ver con la naturaleza de la modalidad, pero también en cómo esta se lleva en la IBERO, con libertad para que cada docente maneje sus tiempos y la forma de evaluar los aprendizajes del alumnado. La docente posee una dimensión emocional importante en su identidad, usa más un “yo siento” que un “yo creo”, para compartir sus representaciones sociales en forma de creencias.

[...] la pasión que yo siento ... como que trato de ¡que se infecten de mi pasión!, eso es lo que yo quiero; y siento que, ahí donde estoy, en Educación Continua, me da esa oportunidad, que en otros lugares no he sentido, por lo menos que no he sentido tan obvio.” [Lenguas-D-Asig].

La docente comparte su creencias sobre cómo vive la educación continua en la DEC, en momentos como una crítica, pero que también es natural, por la naturaleza de la modalidad que no es formativa, como tal, y que permite ciertas libertades y laxitudes en la exigencia de los mecanismos de evaluación, por ejemplo “... siento que no lo toman, tan en serio, eso es lo que quiero decir, que lo toman casi como un descanso en su día” [Lenguas-D-Asig], pero aclara que no en la clase de ella.

Sobre el aprendizaje de las personas adultas sostiene la creencia evaluatoria de que estos aprenden divirtiéndose, para lo cual, ella aprovecha las herramientas que proveen los entornos virtuales de la educación remota, que se han visto favorecidos desde la pandemia por la Covid-19. Con base en la retroalimentación de sus alumnados, la docente considera que aunque su alumnado, de primera instancia, asiste a sus clases de inglés en la educación continua, para mejorar sus perspectivas profesionales, al terminar la clase se llevan más que eso, pues ella se esfuerza por motivar en el estudiantado el pensamiento

creativo, a transformar su actitud hacia el aprendizaje imprimiendo el mayor disfrute y diversión a la clase, a la vez que también disciplina y dinamismo en las actividades de clase.

La docente sostiene la creencia evaluatoria de que la educación continua permite un clima de aprendizaje menos estresante que el que se vive en los programas de grado, pues al ser una opción para el estudiante, no una obligación, la actitud y motivación es más abierta a dejarse picar por el *“bug of knowledge”* [Lenguas-D-Asig]; asimismo, la docente posee la creencia evaluatoria de que la empatía con la que ella se aproxima en la interacción con el alumnado está muy relacionada con el hecho de que ella misma busca mantenerse constantemente como alumna. Como creencia descriptiva, comparte que mientras que la persona adulta trabajadora aprovecha su clase para expandir sus horizontes de conocimiento, los aprendices jóvenes tienen una actitud más de *“díganme qué pensar”*, los ya adultos *“yo esto, yo sé esto, yo soy experto en esto y estoy encerrado en esto”* [Lenguas-D-Asig]. Si bien, no lo menciona de manera literal, la docente se asume como una facilitadora de aprendizajes que además promuevan procesos de metacognición en el alumnado en los que se da cuenta de que el aprendizaje que promueve logra situarse y aplicarse a su contexto particular gracias a expresiones de su alumnado como *“... ya es real, ya no es teórico, ya es práctico”* [Lenguas-D-Asig].

Respecto a la investigación que realiza para fortalecer su práctica docente, la docente la realiza por la genuina curiosidad de profundizar en el conocimiento, pero también por mostrar a su alumnado el interés sobre sus inquietudes. Hay varias características del autoconcepto que se vinculan a la motivación para la investigación en esta profesora, por ejemplo, el perfeccionismo, la apertura a la realimentación y la capacidad de autocrítica, recapituladas no solo como creencias evaluatorias sobre sí misma, sino al remarcado aspecto emocional con el que la docente expresa sus creencias *“sí siento que yo soy un poco dura conmigo misma, me juzgo mucho y digo “ay no, hablé muy rápido, no di esto, no vi esto, no les gustó, se aburririeron”, yo siempre siento eso...”* [Lenguas-D-Asig]. Ese sentido de perfeccionismo la lleva a tener un conocimiento de los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula, en los que a través de la investigación, a través de

diferentes fuentes, puede concretar su compromiso con la mejora de su enseñanza y la posibilidad de incidir con el ejemplo de una ética y honestidad intelectual para reconocer lo que no sabe, pero investigarlo para compartirlo dentro de lo que es el campo disciplinar de las Ciencias Sociales, pero también sobre ciertas técnicas didácticas que mejoren la transmisión de conocimientos “... hay como dos tipos de investigación, una tiene que ver con la materia, y otra con cómo dar clases, ¿no?, cosas que me pueden ayudar con la clase; respecto a la materia investigo bastante, porque las cosas cambian...” [Lenguas-D-Asig].

Con relación a la enseñanza en la educación continua la docente comparte la creencia evaluatoria de que es una actividad que realiza por gusto por la “pasión” de ofrecer una experiencia internacional y multicultural, transmitir una manera diferente de entender la realidad, a través de su enseñanza, lo cual supera en importancia a la contraprestación por su servicio “no llego a dar esta clase, porque quiero que la lbero me pague, no tiene que ver con eso, yo vivo de otras cosas... para mí, es muy importante, lo que te dije, yo dar de mí, de mi experiencia internacional, y más que internacional, intercultural.” [Lenguas-D-Asig]; asimismo, la profesora sostiene la creencia evaluatoria de que la persona adulta trabajadora aprende gracias al disfrute del proceso de aprendizaje y el sentido de aplicabilidad que este tenga, su sentido de autoeficacia reside en sentirse capaz de lograrlo, lo cual, a su vez, la llena de orgullo “yo tomo mis clases de que “vengan acá, van a mejorar en esto, van a disfrutar hacerlo, y van a darse cuenta de que hay muchas formas de verlo... eso es algo que yo como *“I pride myself on.”* [Lenguas-D-Asig].

En el ámbito de la interacción con el alumnado de educación continua, a pesar de la profunda emocionalidad que la docente imprime en su labor docente, comparte la creencia evaluatoria de que probablemente por razones culturales de su origen le cuesta trabajo sostener relaciones cercanas con sus alumnados, y más bien, se relaciona, sí horizontalmente, pero de una manera muy concreta en lo que tiene que ver con el propósito de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula “... me gustaría tener una relación más cercana, la verdad, no se me da mucho... me es difícil romper con la idea, de

que estoy aquí para ver lo de la clase, creo que me ayudaría un poco ser un poco más relajada... suelo ser como muy “a lo que va”: soy gringa.” [Lenguas-D-Asig].

Con las personas pares docentes la entrevistada manifiesta la creencia evaluatoria de que posee un sentimiento de respeto y admiración por el toque que otras personas docentes tienen con sus alumnados “...me gustaría aprenderle ese contacto que tiene con los alumnos, eso me cuesta mucho, le admiro eso...” [Lenguas-D-Asig].

La profesora sostiene la creencia evaluatoria, a la vez que motivadora de agencia sobre lo que es ser docente para personas adultas trabajadoras y que consiste en que aunque en la educación continua, si bien, no se están formado, la persona docente puede tener un impacto profundo en el estudiantado al decir cosas que pueden no borrarse de sus memorias y marcarles para el futuro, por ello, para la profesora ser docente de educación continua es asumir un rol de modelo a seguir, y manifiesta un autoconcepto positivo, de congruencia entre lo que se dice y lo que se hace “hay que recordar que nos guste o no, y aunque seamos adultos en Educación Continua somos un como un *role model*... o sea, mira mi vida, soy profesional, llego a tiempo, te respeto, vamos a respetarnos entre todos, vamos a amar la educación... y no solamente que sea como dicen ustedes “de dientes para afuera...” [Lenguas-D-Asig].

Además de contar con un autoconcepto positivo y un sentido de autoeficacia sólido, a la docente, le importa y le define ser considerada por su alumnado como una persona buena, y mantener una relación horizontal y con mucha apertura a la realimentación, lo cual es producto de un incidente crítico que vivió como alumna, en el que estuvieron involucrados sentimientos de invalidación de su persona y sus conocimientos “...eso me quedó muy fuerte, entonces por eso me afecta tanto tener un profesor así de que “no vale, no vale”, no solamente no vale lo que tú dices, no vale tu manera de pensar... obviamente no con esas palabras, porque no creo que ningún profesor tal cual diga eso, pero con su actitud o con ciertas palabras...” [Lenguas-D-Asig]. Incluso, se infiere del testimonio de la docente, la creencia evaluatoria que motiva su agencia de que la relación vertical en el aula afecta negativamente la capacidad de apertura y confianza del alumnado para expresarse libremente, por ello, desde su actitud, no solo en el discurso,

busca incentivar que el alumnado se exprese en un nivel académico pero también personal, y también la insta a estar alerta permanentemente, “*on point*”, para conservar el ambiente en el aula propicio para el aprendizaje, en su aspecto académico, pero también socioemocional, lo que le requiere un análisis reflexivo, empático y constante de su práctica docente.

[...] yo no soy autoridad en que yo pienso tal cosa y que mi palabra va... no, no, no, no soy autoridad en ese sentido y quiero que les quede claro, y con mi actitud, porque es una cosa de decir *you can express yourselves, it's fine*, pero si mi actitud no lo demuestra, los alumnos ellos son receptivos a eso, se dan cuenta [Lenguas-D-Asig].

La aplicación concreta de las creencias de la docente que motivan la agencia se reflejan directamente en el tipo de evaluación que construye para el alumnado, la cual está enfocada en el aprendizaje, es sensible a la esfera personal y socioemocional del alumnado, a sus preocupaciones, sin imposiciones, en contraposición a una de tipo sumativa.

Un rasgo identitario importante vinculado con el sistema de creencias de la docente, es el ser egresada IBERO, pues le ha permitido desarrollar resiliencia respecto a los incidentes críticos que han marcado su identidad docente, para integrar a su personalidad cierto grado de flexibilidad y apertura, para mantener un sano equilibrio entre la rigidez que implica la disciplina aprendida desde el campo de conocimiento, y la incorporación de la empatía y la preocupación por la esfera socioemocional en su labor docente “...es “te entiendo que para ti no es fácil y me importa”, y eso en lo personal doy gracias a haber hecho ese doctorado, recientemente, y espero que me quede para siempre eso, porque sí fue una buena experiencia” [Lenguas-D-Asig].

Finalmente, la docente comparte sus creencias descriptivas y, a la vez que, evaluatorias de las cuales se desprenden características de afinidad con la institución, por ejemplo la libertad de cátedra, y la propia apertura para discernir qué ofrece el Modelo Educativo “a pesar de que es una institución jesuita, finalmente, católica, me gusta que ofrezcan

clases, que hasta tal vez los católicos rechazarían ... me gusta que tengan esa apertura” [Lenguas-D-Asig]; y por el lado de la educación continua como modalidad educativa la flexibilidad y a la vez formalidad en la DEC tienen un atractivo que permite que la pasión y el disfrute por la enseñanza emerja fácilmente “al mismo tiempo de que se toma en serio y hay calificaciones, y hay una ceremonia de entrega y todo, al mismo tiempo, es como que bueno, esto no es trabajo, finalmente, es como más relajado, o sea me gusta como esa manera de hacerlo...” [Lenguas-D-Asig].

La IBERO y su Modelo, así como la educación continua en la DEC se viven, según la creencia evaluatoria de la docente, como un lugar en el que “te están ofreciendo todo y ya tú aprendes a discernir, pero no porque te lo impongan...” [Lenguas-D-Asig].



Figura 17. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Idiomas
Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 9. Sistema de creencias de la docente de Idiomas por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales Campo disciplinar	Sin familiares docentes o con trayectorias académicas. Humanidades y Ciencias Sociales independiente al legado familiar.
Ser docente en la IBERO	Enseñar para incidir, para ayudar a los demás.
Enseñanza de la educación continua	Menos exigente, pero más libre y creativa.
Aprendizaje de las personas adultas	Debe ser divertido, situado, práctico, experiencial.
Investigación	Específica y dinámica para la clase.
Reflexividad	Como análisis consciente y constante sobre la práctica docente.
Emocionalidad	Alta.
Rol docente	No posee argot educativo, pero se asume con un rol de facilitadora y de modelo a seguir.
Alumnado de la DEC	Personas adultas trabajadoras con intereses y motivaciones diversas.
Interacción con el alumnado DEC	Con empatía.
Interacción con pares docentes	Escaso.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos y positivos.
Categorías emergentes	
Trayectorias multidisciplinares	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	Ambiguo
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí
Asuntos relacionados al género	No
Coyuntura de la COVID-19	No
Verbalización del autoconcepto	Sí

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.7 Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 7 [CienRel– D/C - TC]

“yo creo que dentro de esta trayectoria de 20 años como docente, algo que me ha acompañado, y que yo he descubierto [es] que es mi misión”

[CienRel-D/C-TC].

El docente del área de conocimiento relacionado con los estudios de las ciencias religiosas comienza compartiendo sus creencias evaluatorias sobre la percepción que considera que los demás tienen acerca del campo disciplinar de la Teología “...poco conocida por muchos, y también creo pues que a veces muy desprestigiada, a veces descalificada...” [CienRel-D/C-TC].

Después de ese preámbulo, el docente inicia su narrativa sobre los legados biográfico-culturales que dan forma a su sistema de creencias inicial, como un contexto religioso católico, cristiano muy fuerte, y que lo significa como natural por ser originario de la zona del Bajío, pero también a nacer en el seno de una familia tradicional, numerosa, en el que la madre fue su principal ejemplo y de quien adquirió el interés por la religiosidad, así como una serie de características que le dan identidad y que a su vez imprime en su estudiantado.

[...] mi mamá no tuvo estudios, mi mamá nunca fue a la primaria, ni la secundaria, mi mamá ahorita tiene 79 años, ella no sabe leer ni escribir, pero yo creo que una de las cosas que aprendí de ella fue la cuestión de la sabiduría, que es un conocimiento muy distinto de la cuestión académica, la cuestión intelectual, y fue sobre todo, fue de ella que aprendí el ser constante, el ser respetuoso de las personas, el que si quiero lograr algo, tengo que luchar constantemente, constantemente, esforzarme, siempre por dar más, y en este sentido, es algo que yo también he buscado imprimir en los alumnos [...] y algo que también aprendí mucho de mamá fue ese sentido religioso, ella fue la que me marcó también, ver como mi mamá, desde su sencillez, se dirigía a Dios. [CienRel-D/C-TC].

Desde muy temprana edad, el docente sintió vocación clara orientada a los estudios religiosos y a las humanidades, en específico la Teología y la Filosofía. El profesor es egresado de la Licenciatura en Teología, por lo que además de la formación en el seminario, la formación en la IBERO imprimió los valores sociales en su marco de representaciones, como imágenes y creencias, desarrollando una afinidad identitaria con la institución.

El docente es un ser reflexivo cuyas primeras creencias tienen que ver con temas trascendentales vinculados a la fe y la religión, que reforzaron su interés por el campo del conocimiento teológico, lo que además lo llevó casi naturalmente a ejercer la docencia desde los 25 años, ya ahora por 20 años. Un Incidente Crítico positivo que marcó su gusto y deseo a superarse en el tema docente es que desde sus primeras experiencias docentes cuenta el impartir a personas superiores en jerarquía religiosa no solo a nivel nacional, sino internacionalmente, lo que abonó elementos de autoeficacia a su autoconcepto.

Una creencia descriptiva y evaluatoria acerca del campo disciplinar en la docencia, para este docente consiste en que la experiencia personal propia, esa que marca a las personas, es una a la que llama de *humanización* y a partir de la cual, en las humanidades a diferencia de las áreas de conocimiento *duras*, es posible ayudar a otro ser humano, siendo en sí mismo, un mejor ser humano “... yo creo que en la teología, el presupuesto es que tú no puedes enseñar teología si no has tenido previamente una experiencia de Dios, o una experiencia de fe...” [CienRel-D/C-TC].

La reflexión sobre la práctica docente del campo del conocimiento, para el docente, tiene un papel fundamental y comparte una creencia descriptiva sobre el acto de reflexionar “ la cuestión del mismo término, “reflexión”, reflexión es tal cual el volver hacia algo, el encorvarte y ver hacia lo profundo de ti ... de tal manera que en el campo de la teología, la reflexión es fundamental” [CienRel-D/C-TC].

Respecto a la búsqueda y convocatoria de otras personas docentes que se integren a los programas del área de conocimiento que coordina, el docente comparte la creencia vinculada a la agencia en la que busca y selecciona personas que cuenten con la misma creencia y consideración sobre la importancia de la reflexión y de las experiencias humanizantes que permiten a los profesores y profesoras compartir su “...experiencia ya sistematizada, y confrontarla con los grandes autores, o los teólogos, y eso lo compartes a los alumnos...” [CienRel- D/C - TC], de nueva cuenta, la creencia evaluatoria del docente manifiesta que si bien, el sistema educativo requiere validaciones formales como títulos de grado y posgrado para demostrar que se poseen los conocimientos disciplinares que se transmiten a estudiantes y a otros docentes en formación, estos resultan instrumentales.

[...] en el área de la teología es como muy particular, porque tienes que ir a la persona, cosa que recobro de mi mamá y de toda experiencia de infancia, tienes que ir también a esa experiencia religiosa y de Dios, y cómo la ha compartido en los distintos grupos, donde esta persona se ha desenvuelto como docente, de tal manera que es un trabajo muy particular, porque entras en lo profundo de la persona, más allá de que te presente su título. [CienRel-D/C-TC].

En cuanto a la interacción con otras personas docentes, el docente comparte que le es importante establecer una relación *personal* y de *alteridad* “sin transgredir la cuestión más íntima, más del fuero interno” [CienRel– D/C - TC]; se lee cierta verticalidad en las interacciones con otros docentes, probablemente por la naturaleza del campo disciplinar y los usos y costumbres de la tribu académica “...yo soy tu jefe inmediato, tu coordinador...” [CienRel– D/C - TC] lo que no reduce la camaradería necesaria para lograr, lo que el docente cree como una necesaria afinidad entre pares que interactúan y se interrelacionan como integrantes de un equipo “...por eso, la relación que se establece con ellos, pues es más de cercanía, más de interés, no es solamente un docente que vienes y vomitas los conocimientos a los alumnos, sino que eres parte de un equipo, y eso es lo que me lleva a mí a seleccionar, a descartar, si se permite el término, o no contratar a un docente que pues no comparte lo más profundo de él o de ella...” [CienRel-D/C-TC].

El tipo de interacción, cercana y personal que se tiene con los pares docentes, guarda características similares a la relación con el estudiantado “...de tal manera que, eso mismo me lleva a establecer una relación con los alumnos y las alumnas, de un seguimiento personalizado... un seguimiento o acompañamiento personalizado, porque nos interesa la persona, no es un número más” [CienRel– D/C - TC], esto viene permeado del propio campo de conocimiento que el docente comparte la creencia descriptiva de que es un campo poco numeroso, comparado con otras disciplinas como Comunicación o Derecho, pero que más allá de eso, es la naturaleza propia del campo de conocimiento y enmarcada por la institución y su orientación e inspiración, lo que le confiere una identidad muy consistente en estos temas y que permean su Modelo Educativo y la labor

educativa de los departamentos académicos y en la actividad educativa “...en Ciencias Religiosas ese primer contacto, es sentirlo, es que se sienta acogido, acogida, que es una institución amigable, con una perspectiva humanista, con orientación también cristiana, o de inspiración cristiana, y se tiene que ver ahí esos valores fundamentales de humanismo, de cristianismo, de discipulado de Jesús.” [CienRel-D/C-TC].

El docente expresa un sentimiento de autoeficacia al lograr que un área disciplinar poco numerosa haya ido ganando una presencia cada vez más importante, justamente por sostener la creencia evaluatoria y motivadora de la agencia de que “ese mismo ambiente de acogida, de seguimiento personalizado, de interés por esta persona, lo ha llevado a que en el Departamento de Ciencias Religiosas el número de alumnos y alumnas en cursos y los diplomados fue aumentando, poco a poco...” [CienRel-D/C-TC]. Con relación a ese alumnado que se interesa por los programas de ciencias religiosas en la DEC, el docente comparte sus observaciones o *presupuestos* sobre que son personas mayores, la mayoría con estudios en alguna disciplina, comparte también la creencia descriptiva sobre ellos y ellas de que son más *permeables* que los más jóvenes porque

[...] tienen esa curiosidad, esa inquietud, o deseo de profundizar en su fe, de conocer más su religión, de tener unas bases llamémosle más sólidas, en cuestión de su fe, por eso, los alumnos que nosotros recibimos, son alumnos ya mayores de 35, 40 o 45 años [...] ya no batallamos tanto y son como, llamémoslo así, más dóciles, o más que dóciles, como que ya saben a lo que van [CienRel-D/C-TC].

De acuerdo con las creencias evaluatorias del docente lo que se es como persona y como docente tiene una incidencia directa en la formación tanto de pares docentes, como en el alumnado de los cursos y diplomados de contenido teológico o de las áreas de conocimiento de las humanidades; se suma una creencia que orienta la acción docente acerca de la gradualidad necesaria en los grupos heterogéneos de la DEC que permite construir un piso común a partir del cual la persona docente puede *sistematizar* la experiencia de la fe desde una mirada reflexiva y crítica, además es consciente de que son atributos que imprime a su labor docente desde su propia identidad “...es algo que yo he

ido siguiendo con los alumnos, también con los profesores, que su conocimiento sea gradual, sea continuo, para que repercuta de manera positiva en su formación... porque trabajas con personas, porque les imprimes también algo de lo que tú eres ... dejas huella en ellos, una impronta como diría, Paul Ricoeur” [CienRel-D/C-TC]. Los atributos que el docente identifica en sí mismo y que *consciente o inconscientemente* busca imprimir en sus alumnos es la pasión por la disciplina teológica y por la perspectiva humanista que identifica en sí, en la institución que enmarca su enseñanza y en su interacción con el alumnado y con el profesorado.

El docente posee dominio sobre el conocimiento de su área disciplinar y la vinculación que esta tiene con la incidencia social y con la mística de la IBERO de la que la DEC no es ajena, sino que conserva el matiz que da identidad a la Universidad por brindar una educación transformadora de la sociedad, con una clara incidencia en los grupos vulnerables y marginados; no sobra decir que el docente refiere incidentes críticos con este tipo de experiencias humanizadoras y en afinidad con sus rasgos identitarios heredados de su legado histórico-sociocultural y su vocación disciplinar.

[...] el campo de la teología, no es meramente especulativo, no es meramente teórico, es experiencial, es vivencial, pero no de manera individual, sino que te lleva a que eso mismo lo imprimas, lo compartas en la comunidad, en la Iglesia, en tu colonia, en tu grupo de reflexión, y esa misma reflexión tiene que repercutir en la transformación o en la incidencia social. [CienRel-D/C-TC].

Con relación al aprendizaje de las personas adultas trabajadoras en la educación continua, el docente sostiene la creencia evaluativa de que aprenden situada, reflexivamente y de forma identificada en las experiencias humanizantes, más allá de los títulos de grado y de la especialización del conocimiento, sino que, más bien responden al estímulo de su emocionalidad, que les motiva a trascender la *fría transmisión de conocimientos* “... yo creo que van aprendiendo cuando el docente y el alumno, entran en sintonía o se sienten identificados en la cuestión de las experiencias de vida... porque el

ser humano cuando está motivado, cuando encuentra ese paralelismo con el otro, puede dar mucho...” [CienRel-D/C-TC].

Respecto a su concepto de la investigación, el docente manifiesta sus creencias descriptivas en la forma de presupuestos, bajo los cuales indica, por un lado, que “sobre Dios, sobre la fe, o sobre nuestra religión cristiana, católica, muy particular, la última palabra no se ha dicho ... constantemente va avanzando, y se va ampliando” [CienRel-D/C - TC], lo que hace obligada la actualización teológica a través del conocimiento de la producción bibliográfica sobre la espiritualidad y la experiencia sistematizada, de diferentes teólogos (as) y sus diferentes idiomas; y por el otro, que la investigación es una actividad de doble vía, pues el profesorado y el alumnado también deben contribuir a la producción de literatura en el campo disciplinar, de manera incluyente “para que el mismo alumno sienta, crea, y al mismo tiempo lo afirme, que también puede decir una palabra auténtica, original, propia, sobre Dios” [CienRel-D/C-TC]. Esta creencia se lleva a su materialización a través de incentivar en el alumnado a que pueden realizar actividades de investigación como revisiones bibliográficas, investigaciones de campo y compartir los productos investigativos en la revista de teología de la Universidad; esto deja ver la comprensión de la investigación como una actividad que debe ser estimulada desde la docencia, colaborativa y horizontalmente entre pares docentes y con el alumnado, contrario a lo que se podría pensar en un campo disciplinar tradicionalmente jerárquico.

Hay un profundo análisis sobre la práctica docente de este docente, a partir de lo cual se desprende un buen sentido de autoeficacia, gracias a la investigación *informal*, más empírica que tradicional que el entrevistado refiere que realiza sobre el alumnado y el avance de su aprendizaje, de manera que, lo lleva a concluir que la enseñanza-aprendizaje en la educación continua debe ser gradual y con un empático acompañamiento, “yo creo que nos ha llevado a contribuir de una manera más positiva en los alumnos y en las alumnas, para que esa misma experiencia les lleve a decir “ah, no me quedo rezagado, no me descuidan a mí que ya sé lo básico, sino que nos van poniendo al parejo, y nos van acompañando” [CienRel-D/C-TC].

Esa investigación empírica que el docente realiza sobre el aprendizaje del estudiantado, también la realiza sobre el estilo de enseñanza, a través de una revisión de su experiencia y del perfil de las personas docentes que convoca a su equipo de profesores y profesoras, pues en ocasiones, ha tenido que corregir las creencias de los nuevos docentes acerca del alumnado de educación continua, sobre que no es un alumnado propiamente en formación académico-disciplinar, o que no dimensionan la velocidad y flexibilidad con la que el estudiantado tiene la expectativa de aprender

[...] a pesar de que hay muchos [docentes] que piensan que, los [estudiantes] que llegan a los cursos ya están también a un nivel de estudios de maestría, hemos tenido casos de docentes que a los alumnos les piden ensayos con requisitos que son propiamente ya de licenciatura o de maestría, y no, y han hecho que muchos alumnos se desanimen, y ya no regresen [CienRel-D/C-TC].

El docente manifiesta la creencia vinculada a la agencia de que el conocimiento sobre el aprendizaje del alumnado que ha obtenido en la DEC, le ha llevado a mejorar la selección docente, a revisar que las personas docentes cuenten con experiencia, más allá de los grados, que visiblemente les permita acompañar los procesos de aprendizaje del alumnado de manera gradual; este aprendizaje el docente refiere haberlo trasladado con éxito a los programas de licenciatura.

Una cuestión que el docente indica que perfila su labor docente es la consciencia de clase que implica impartir en la DEC IBERO, y cómo vincularlo con la misión transformadora de la educación y de la educación desde la teología y desde la espiritualidad con la siguiente creencia evaluatoria "...el nivel socio económico de las personas que van a la Ibero es alto, cuando yo empiezo a compartirles estas experiencias de mi trabajo en la periferia, hay muchos que sí se cuestionan ... "yo creía bueno pues que todos tenían los mismos privilegios que yo" [CienRel- D/C - TC]; al mismo tiempo, la creencia evaluatoria conforma un incidente crítico que el entrevistado refiere que le ha marcado y que motiva su agencia para continuar incidiendo, pues las experiencias de confrontación resultan de doble vía entre el alumnado y él "... yo creo que son

experiencias de confrontación ... y que, bueno, me han marcado a mí... confronta el estilo de vida, la manera de llevar su vida de muchos alumnos, y de muchas alumnas... pues es gente que ya tiene su vida resuelta” [CienRel-D/C-TC].

El docente destaca como rasgos que le dan identidad, sus creencias evaluatorias sobre su autoconcepto positivo, sobre sus principios, valores y experiencia en la enseñanza de las ciencias religiosas, los cuales aplica en su enseñanza y que son deseables en otros docentes de la disciplina “...otro también, de los elementos o de los rasgos como docente, que yo creo tener, o que debe tener también cualquier docente, es la cuestión de esa pasión por enseñar, porque sin pasión, tus clases se vuelven monótonas, no transmites tu experiencia, no haces *click* con el alumno, o la alumna, y todo se viene abajo, es una mera transmisión del conocimientos.” [CienRel- D/C - TC]; a través de esta creencia el docente nos deja ver que concibe la enseñanza como directamente vinculada a la convicción sobre su disciplina, a la pasión para comunicarla y a identificar estos atributos que él tiene en otras personas docentes para una enseñanza de experiencias humanizantes, situada, y con el estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, el docente comparte su creencia evaluatoria sobre la idoneidad de un perfil docente para las ciencias religiosas, en el que es incluyente y deja ver parte de la identidad de la Universidad en la que hay una declarada afinidad con la perspectiva de género y con una dimensión espiritual y humanista

[...] yo creo que el teólogo, la teóloga, o el docente de Ciencias Religiosas, tiene que ser un hombre y una mujer de profunda experiencia de Dios, reflexionar, volver a esa experiencia, sistematizarla, para compartirla con los alumnos y las alumnas, y ayudarles, desde su experiencia, a sistematizar esa experiencia, experiencia de fe, experiencia de humanización, experiencia también de interés, de respeto por el otro. [CienRel-D/C-TC].



Figura 18. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Ciencias Religiosas

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 10. Sistema de creencias del docente de Ciencias Religiosas por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional, conservador, religioso.

Campo disciplinar	Motivado por influencia materna y la zona geográfica.
Ser docente en la IBERO	Vinculado directamente a la incidencia social.
Enseñanza de la educación continua	Experiencial, situada, humanizante.
Aprendizaje de las personas adultas	Gradual como acompañamiento.
Investigación	Tradicional y de campo respecto a estudiantes y docentes.
Reflexividad	Presente desde la naturaleza del campo disciplinar.
Emocionalidad	Presente permanentemente en la empatía y cercanía.
Rol docente	Acompañante de aprendizajes.
Alumnado de la DEC	Amplia consciencia de clase, dócil, permeable, no académico.
Interacción con el alumnado DEC	Con calidez y empatía, seguimiento y acompañamiento.
Interacción con pares docentes	Vertical con camaradería de equipo.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos y relacionados con labor de incidencia.
Categorías emergentes	Categorías emergentes
Trayectorias multidisciplinares	No
Sentido de espiritualidad y fe	Sí
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí
Asuntos relacionados al género	Sí
Coyuntura de la COVID-19	No
Verbalización del autoconcepto	Sí
Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.	

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.8 Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 8 [DerHum-D/C-DEC]

“yo creo que esa es como la clave de mi ser docente, como el entender que no eres quien educa, sino quien facilita los procesos de las personas” [DerHum-D/C-DEC].

La docente del Área de los Derechos Humanos, en su narrativa, presenta introyectado el hábito de la tribu académica de su disciplina son el derecho y los derechos humanos. Con relación a sus legados biográfico familiares culturales indica una historia familiar que vivió el acceso a la educación como un privilegio “nacé San Luis Potosí y tengo el enorme privilegio de ser parte de una familia, que soy la cuarta generación que llega a ser profesional” [DerHum-D/C-DEC]. Posee conocimiento sobre su linaje familiar y sus trayectorias académico-profesionales, de las cuales heredó un primer sistema de

creencias conservador-tradicional como que “los hombres tenían que mantener a las mujeres” [DerHum-D/C-DEC] y que en la edad adulta lo comenzó a sustituir por un sistema de creencias que toma como base los derechos humanos y el feminismo.

Desde los inicios de su formación, la docente tuvo contacto con la inspiración ignaciana, gracias a la escolaridad básica provista por un colegio religioso para mujeres. Hasta este momento, previo a la adolescencia, las creencias de la profesora se apegaron al contexto cultural y conservador del entorno. Sin embargo, narra un incidente crítico que detonó cambios en sus creencias sobre la educación, sobre la conciencia de clase y sobre el papel socio-político de la mujer “hay un quiebre en tercero de secundaria, porque regresan religiosas que junto con jesuitas habían ido a Centroamérica, habían hecho la opción preferencial por los pobres [...] y entonces eso rompe pues completito el tema del colegio, nos empiezan a hablar de otras realidades”. [DerHum-D/C-DEC]

El cambio de creencias evaluatorias se nutrió con la influencia las ideas progresistas y disruptivas del contexto, en cuanto a que en otros lugares “hay una revolución, porque hay pobres, y porque hay oprimidos, y porque hay racismo y hay clasicismo y, entonces, a mí eso me hace mucha convocatoria”, pero también por las clases que retomaban la literatura latinoamericana, “yo ya venía como con cierta, que todavía no identificada que era, pero pues con cierta como motivación a los movimientos sociales”. [DerHum-D/C-DEC]

Otro incidente crítico que siguió nutriendo la conformación del nuevo sistema de creencias de la docente tuvo que ver con la oportunidad de vivir *in situ* lo leído acerca de los movimientos sociales en la literatura latinoamericana y constatar con la experiencia la narrativa de las religiosas que estuvieron en Nicaragua

[...] en mi segundo año de prepa, me voy dos semanas a Nicaragua, al corte de café, que fue pues un tema de solidaridad [...] íbamos al corte, pues en fincas en donde había sandinistas, y, y pues eso a mí me abrió por completo, una puerta a ese mundo maravilloso de las personas

trabajadoras, de las personas obreras, del mundo campesino, que luchaba contra la opresión y eso me hizo como mucho sentido. [DerHum-D/C-DEC]

Sin embargo, contexto y la cultura tiene un gran peso en las creencias que motivan la agencia, porque la docente, a pesar de estar viviendo una *revolución* en sus creencias evaluatorias y en la conformación de su identidad, su toma de decisión sobre la elección de carrera siguió las inercias del contexto local, la idiosincrasia y las creencias que dictaban un deber ser.

[...] en San Luis no había Humanidades [...] tuve que estudiar el físico matemático [...] me metí a Diseño Industrial, porque era una carrera nueva, porque había lugar, y por qué pues también, pues en el fondo, como que no me veía como fuera de San Luis, sino cumpliendo con el estereotipo de casarme, tener hijos, y se acabó tu vida, y ya vives como en función de eso. Yo me caso a los 19, casi 20, obviamente, no era lo que yo quería, pero no me daba cuenta, o sea yo no quería esa vida [...] entonces decido no tener hijos en ese momento, ¿no?, y me caso y me meto de voluntaria con Amnistía Internacional. [DerHum-D/C-DEC]

A pesar de esta desviación en su vocación, las motivaciones y creencias instaladas desde la adolescencia respecto a la identificación con los temas de derechos humanos, la llevó a participar activamente en organizaciones de la sociedad civil, como voluntaria, a vincularse con personas con quienes tuviera afinidad de creencias, y con quienes formar tribu académica para seguir creciendo en el conocimiento del campo disciplinar “en San Luis había también una feminista [...] que fue la primera mujer feminista que yo conocí, en los noventas [...] empezamos a trabajar el tema de derechos de las mujeres, todavía no se hablaba del género, o sea, era como algo que se oía en Estados Unidos, pero no era propio, no habíamos como hecho nuestro como ese discurso” [DerHum-D/C-DEC].

Otros incidentes críticos en el campo profesional abonaron a construir el sentido de autoeficacia de la docente, en términos de confirmación de la vocación disciplinar, pues sin ser abogada aún, ganó casos internacionales que le permitieron además construir un

autoconcepto de autoeficacia, sustentado en las creencias vinculadas a la agencia sobre su identificación con la promoción y defensa de los derechos humanos “[fue] empezar a profesionalizarnos en el tema de la defensa de los derechos humanos, que era súper empírica, lo hacíamos así de abríamos el código y tratábamos de interpretar, porque Michel química, yo Diseño Industrial, no teníamos nada que ver, no había abogados o abogadas en San Luis que quisieron trabajar con nosotros.” [DerHum-D/C-DEC].

En la incipiente tribu académica, conformada por la docente y otras personas activistas de los derechos humanos, emergió la práctica de la investigación y el autoestudio que, inicialmente, sirvió a la práctica profesional, y que hasta el momento conserva en la práctica docente “hacíamos sesiones con la ley, hacíamos en papelógrafos, apuntábamos la Ley Federal del Trabajo, y analizábamos entre nosotros, qué querrá decir este artículo, no había internet todavía”. [DerHum-D/C-DEC].

Hay una línea conductora en la conformación del sistema de creencias y afinidad con la causa de la incidencia a través de los derechos humanos y la espiritualidad ignaciana que se manifestó en diferentes momentos de la vida de la docente, todos conectados por la educación “yo siempre digo la Ibero ha tenido un papel un papel fundamental [...] fueron como los primeros que sistematizaron como las experiencias de estas organizaciones, y nos empezaron a hacer cursos de cómo defender derechos humanos [...] ahí es cuando yo descubro la Ibero” [DerHum-D/C-DEC].

Eventos coyunturales para la vida del país, como el levantamiento zapatista de 1994, fueron significados por la docente como incidentes críticos que reafirmación su sistema de creencias evaluatorias sobre el ser activista y defensora de derechos humanos “se llega el 94, Chiapas [...] decido irme yo, porque dije es la manera de dejar el tema casada, y el tema de irme como a algo que me empieza a llamar muchísimo la atención, que era irme a Chiapas, como que el tema indígena, como que me gustaba” [DerHum-D/C-DEC]. Este incidente crítico propició un tránsito importante de la identidad de la docente, pues movió la identidad personal, de casada a divorciada; y la profesional, de activista y defensora a docente en formación; ya que en el nuevo entorno se requirió que reorientara sus actividades de acompañamiento a desplazados por violencia política a

dedicarse de lleno a la educación, lo que le requirió sistematizar la experiencia como activista y defensora de derechos humanos, para profesionalizar la incipiente labor docente bajo a creencia evaluatoria de ver “los procesos de educación muy vinculados con los procesos de defensa” [DerHum-D/C-DEC]. La formación docente, además de brindarle técnica didáctica y metodología para la enseñanza, siguió la línea conductora de afinidad conceptual, de creencias e identidad con el modelo jesuita para la incidencia sobre “el tema de la educación, siempre con la metodología de la educación popular, que era la educación jesuita” [DerHum-D/C-DEC].

La docente deja ver en sus testimonios y decisiones académico-profesionales que es una persona dinámica en sus aprendizajes y andares profesionales, le gusta mantenerse vigente, actualizada en las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje acordes a los cambios en la educación propiciados por las coyunturas desestabilizadoras o incidentes críticos, como la pandemia “empiezo a tomar todos los cursos digitales que te puedas imaginar, porque empieza el tema de los *Mooc*, del *Moodle*, entonces, tomo como 50 del Banco Interamericano” [DerHum-D/C-DEC]. Otra transición de la identidad para la docente fue propiciada por su llegada a la DEC, pues a partir de la intensa dinámica de desarrollo y diseño de contenidos en su tema disciplinar fue construyendo creencias primero descriptivas, luego evaluatorias entorno a las diferentes formas de hacer educación para adultos trabajadores en la educación para la vida y el trabajo.

[...] me empiezo a dar cuenta que pues lo mío, lo mío, pues es el tema de la educación, o sea que eso es lo que más me llama la atención, y ya saco como el tema de defensa, que yo sí estaba como muy clavada en el tema de documentación, lo saco ya, porque me gusta la educación [...] hoy, estoy enamorada de la parte virtual [...] encuentro que el diseño instruccional en línea es maravilloso [...] y hoy creo que eso es lo que menos trabajo me cuesta [DerHum-D/C-DEC].

Para la docente la DEC de la IBERO provee un marco institucional que se percibe cálido y sólido en su respaldo al profesorado “sí encuentro en la Ibero como ese cobijo de “yo ya no lo quiero hacer sola, prefiero siempre con la Ibero”[...] como que sí preferí como esta

parte institucional” [DerHum-D/C-DEC], aunado al hecho de que la docente refiere oportunidades de ejercer la enseñanza en otras instituciones educativas, no obstante, las varias décadas cerca de una manera u otra del modelo educativo y la espiritualidad ignaciana, la hacen no ubicar un mejor lugar para su labor docente que en la IBERO por el respeto a la libertad de ser y la libertad de cátedra que brinda la institución “respetan como esa parte de mi propia perspectiva, desde la izquierda, desde el feminismo, este, desde la diversidad, o sea como que no he encontrado tope [...] siempre y cuando tenga el enfoque de Derechos Humanos, como que no hay un límite” [DerHum-D/C-DEC].

En cuanto a ser docente en la DEC de la IBERO la entrevistada comparte una creencia evaluatoria de sí tener que mostrar ciertas características, para compartir la identidad institucional y adscribirse al sentido de pertenencia como representación social, pero también en el sentido pragmático de la contratación en la institución “creo que la Ibero te hace profesional, te obliga a ser profesional, te pone un piso, para que tú puedas ser profesional, y te exige que estés al día, y que seas, pues de alguna u otra forma autodidacta, porque no estás tampoco al interior de la Universidad, sino que eres como externa, eres parte, y no” [DerHum-D/C-DEC].

La profesionalización y la actualización constante es fuente de aspectos positivos del autoconcepto y de la consideración de autoeficacia, no solo para la docente, sino que esto trasciende a la identificación con su equipo de trabajo, lo que se desprende de que en su discurso, la mayoría del tiempo, está narrado en la primera persona del plural, a manera de referirse a sí misma como parte de un equipo entre afines, entre iguales, a pesar de ostentar un rol de liderazgo como coordinadora, lo cual a su vez, es una cuestión cultural en la tribu académica de los derechos humanos y del feminismo “creo que el tema sí de lo ignaciano nos convoca, nos sentimos ahí atraídas, creo que trabajamos derechos humanos por eso, o sea sí hay un tema de vocación ignaciana, aunque tengamos incluso temas de espiritualidad distintas” [DerHum-D/C-DEC].

En ese caminar como equipo, la docente extiende su creencia evaluatoria sobre la afinidad institucional y el sentido de pertenencia a su tribu, así como la creencia de que su campo disciplinar tiene cierta dificultad para encontrar cabida en las instituciones

académicas por los niveles de conservadurismo que habita en ellas, incluso al interior del Sistema de Universidades Jesuitas

[...] creemos que la Ibero ya tiene un piso puesto sobre el tema de los derechos humanos, que no hay manera de echar atrás, y que no lo tiene ninguna otra organización [...] entonces creo que ese es el súper plus que tiene la Ibero, una, y dos: que hemos encontrado, también en la DEC, como la cabida al tema de los derechos humanos, que tampoco es fácil. [DerHum-D/C-DEC].

En cuanto al aprendizaje de las personas adultas la docente comparte la creencia evaluatoria de que estas aprenden situada y vivencialmente, que ha sido un reto llevar la educación a medios digitales versus la acostumbrada educación presencial y que “si no partimos de que [las personas] ellas nos pongan la película de su propia realidad, y sobre esa construimos el conocimiento, yo creo que si no partimos de eso, no hay esa empatía que generas de formas diferenciadas en el aula” [DerHum-D/C-DEC].

Una creencia evaluatoria que reafirma la autoeficacia docente en la digitalización de las clases tiene que ver con la pericia en el conocimiento de los elementos que constituyen el currículo oculto y el uso creativo de la metodología de la educación popular, “el método de ver, juzgar, y actuar” [DerHum-D/C-DEC], para sistematizar la experiencia propia y del alumnado y trasladarla a la experiencia educativa en el aula de la educación en línea y remota

[...] yo creo que esa currícula oculta que funciona muy bien en el aula presencial, hoy la hemos podido traspasar al tema digital pues porque están todas las condiciones tecnológicas, para que podamos llevar a esta aula digital [...] estas formas diferenciadas de educar, de construir conocimiento, que tienen que ver con educación popular [...] y creo que partir de la realidad, es pues lo más grande que nos pudieron haber dado los jesuitas a quienes hoy educamos derechos humanos [DerHum-D/C-DEC].

En el campo disciplinar de los derechos humanos, la cuestión de las convicciones vocacionales son definitorias para el claustro en la DEC, la docente sostiene la creencia evaluatoria de que para impartir temas de derechos humanos, más que docentes, a quienes convoca al equipo docente, deben ser personas que los vivan, que posean una convicción que trascienda la cuestión de los títulos universitarios, para que se parta de la experiencia, lo que implica dominio en el manejo del currículo oculto, que compartan los usos y costumbres de la tribu académica, incluso un involucramiento emocional con el tema de derechos “yo creo que eso mismo, tiene que ver con el tema educación, si tú no sientes en la tripa, difícilmente transmites el tema de derechos humanos” [DerHum-D/C-DEC].

Un incidente crítico coyuntural que afectó la actividad docente de la entrevistada fue la llegada de la pandemia, pues como líder de su equipo docente, hubo que trabajar en la transformación de la enseñanza no solo en sí, sino en quienes son integrantes del equipo, partiendo de que el ser buenos docentes es tener la convicción por su disciplina y disfrutarla, lo que a su vez promueve el sentimiento de autoeficacia y construye un autoconcepto competente en la materia “yo creo en esto, y entonces no me cuesta trabajo construir conocimiento con otro”, eso creo que es una ventaja de los equipos, creo que esa es la primera cosa, que tendríamos que buscar, y por eso creo que, que los equipos se vuelven exitosos” [DerHum-D/C-DEC].

Como creencia descriptiva la docente comparte que la cuestión de la reflexión sobre la práctica docente, reconocer al estudiantado y establecer empatía con él, conocer profundamente a su profesorado y hacer el ejercicio de encuadre del plan de clase con cada docente, son cuestiones que también abonan a la autoeficacia individual y como equipo de trabajo “creo también que como coordinadores y coordinadoras tenemos que tener así como clarísimo, quién es tu docente en el aula, no es nada más, porque “ay, confío, es mi amiga de toda la vida” [DerHum-D/C-DEC].

En cuanto a la actualización y la investigación, la docente sostiene la creencia evaluatoria de que hacerla colaborativamente es la manera más eficiente de lograr la actualización en temas de derechos, pues prevalece la creencia vinculada a la agencia en

ser activamente autodidactas en la investigación para la actualización “obvio, lo hacemos diferenciado, porque no podríamos saber todo, de todo, entonces nos vamos como especializando [...] yo creo que eso nos ayuda mucho, y la otra es que todas y todos de alguna u otra manera tenemos la característica de que nos gusta estudiar” [DerHum-D/C-DEC]. Otra creencia que motiva la agencia respecto a la actualización en la materia y para la docencia tiene que ver con “creo yo, en la pasión, o sea, porque yo no es que lea las sentencias, porque tenga que estar actualizada, para el próximo diplomado del Tribunal, sino yo leo las sentencias, porque me apasiona el nuevo criterio de los derechos humanos, o sea, creo que ahí se nota cuando eres un profesor que sí vive derechos humanos, a alguien que no” [DerHum-D/C-DEC].

Un incidente crítico que marcó la docencia de la docente y que a la vez está relacionado con creencias arraigadas en el campo disciplinar de manera evaluatoria y para la agencia, tiene que ver con un cuestionamiento directo de un estudiante: “cuando me entregues a Dios, entonces nos volvemos a sentar, porque si tú me sigues viniendo a enseñar a Dios, y los derechos humanos, pero no me lo sueltas, entonces me sigues colonizando” [DerHum-D/C-DEC], a partir del cual, y posterior a un fuerte ejercicio reflexivo, la docente cambió una serie de creencias centrales de la agencia en su impartición, y que tienen que ver con no forzar procesos de aprendizaje, porque eso lo interpreta simbólicamente como colonizar al otro, sino más bien apuntar a construir aprendizajes colectivamente, a realizar una “entrega desde el conocimiento, para que se lo apropien” [DerHum-D/C-DEC], dejar de colonizar, para la entrevistada significa, como docente, tener la convicción de dar el conocimiento en la forma que el sujeto de derechos pueda verdaderamente apropiárselo, pueda adoptar cambios actitudinales y valorales, como la práctica de la tolerancia; y muy importante, dejar que en el proceso de aprendizaje del estudiantado se reflexione guiada, pero libremente.

[...] hoy yo lo que nunca me permitiría hacer es justamente tener esa actitud de colonizadora, “ah, es que yo tengo la última palabra”, entonces, hoy, hoy creo que construimos en colectivo, o sea y hasta donde tu propia capacidad también te permita [...] y creo que eso también forma parte del

respeto hacia tu persona, siempre cuando no incurra en discurso de odio, obviamente, pero creo que eso, a mí me impactó muchísimo” [DerHum-D/C-DEC].

En su autoconcepto del rol docente que toma en el aula, la persona docente se define con la creencia evaluatoria y claramente vinculada a la identidad docente de ser facilitadora de procesos de aprendizaje “yo creo que esa es como la clave de mi ser docente, como el entender que no eres quien educa, sino quien facilita los procesos de las personas” [DerHum-D/C-DEC].

Finalmente, la creencia evaluatoria con la que la docente vincula la disciplina con la incidencia de la labor docente y que tiene que ver con que la generosidad en la enseñanza, consiste en entregar abiertamente el conocimiento y la experiencia, para su apropiación, al grado en que la persona docente persevere en superarse a sí misma constantemente “aunque yo tenga que estudiar mucho más, pero que se apropie de eso, y que impacte al final en la vida de las personas, porque al final esa es la pretensión.” [DerHum-D/C-DEC].



Figura 19. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Derechos Humanos

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 11. Sistema de creencias de la docente de Derechos Humanos por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional, conservador.
Campo disciplinar	Por elección propia, después de una disciplina errada
Ser docente en la IBERO	Es incidir en afinidad con la espiritualidad ignaciana.
Enseñanza de la educación continua	Situada, contextualizada.
Aprendizaje de las personas adultas	A partir de la realidad de las personas.
Investigación	Colaborativa y enmarcada en el autoestudio
Reflexividad	Permanente para la preparación de clase y posterior a esta.
Emocionalidad	Presente por la naturaleza de la disciplina.
Rol docente	Facilitadora de procesos
Alumnado de la DEC	Diverso.

Interacción con el alumnado DEC	Cercano con empatía, respeto por la persona.
Interacción con pares docentes	Igualitario, horizontal, relaciones de amistad.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos.
Categorías emergentes	Presente o no presente
Trayectorias multidisciplinares	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	Sí
Ser egresado IBERO y su docencia	No
Asuntos relacionados al género	Sí
Coyuntura de la COVID-19	Sí
Verbalización del autoconcepto	Sí

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.9 Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 9 [Lideraz-D/C-DEC]

“...la letra con humor entra... si tú logras generar un ambiente en donde las cosas se den con mucho humor, vas a lograr muchas cosas”

[Lideraz-D/C-DEC].

El docente posee legados familiares histriónicos que le proveen características de extroversión, dotes artísticas, gusto por la bohemia y mucha seguridad en sí mismo, pues lo narra con orgullo y lleno de detalle. Si bien, padre y madre no son originarios de la Ciudad de México, desde la infancia el docente inicia su historia académica y de vida en el entonces Distrito Federal de los años 60, mucho de la vida en la infancia, la tomaría como modelo y la replicaría para su propia vida familiar años más tarde “hace 36 años que vivo en la misma casa, en la misma privada, entonces pues ya sabes, los vecinos, las costumbres, el portero, todos somos los mismos 36 años” [Lideraz-D/C-DEC].

En cuanto a la formación básica, esta fue muy tradicional y muy acorde a la época, siempre orientada por las órdenes religiosas, entre maristas, jesuitas y el Opus Dei “mi parte de convivir con muchachas fue hasta la universidad, antes, siempre había sido en escuelas de hombres” [Lideraz-D/C-DEC].

En la vida del docente se presentaron constantemente situaciones sorprendidas, disruptivas y de reto, que constituyeron incidentes críticos, los cuales, si bien implicaron grandes cambios para la vida de la persona como tal y para la familia, el profesor las afrontó con una actitud inusualmente resiliente y las presentó en su narrativa como situaciones de aprendizaje y de resiliencia con humor. Incluso, el hecho de entrar a la IBERO a estudiar la licenciatura, le implicó un reto de vida, pues inició a la par la vida académica de pregrado y la vida laboral, con tal de evitar la tumultuosa coyuntura de los movimientos estudiantiles del 68 y 69 en las escuelas públicas “ya estando en la Universidad, trabajé desde muy pequeño, desde muy chavo, desde haber entrado la Universidad” [Lideraz-D/C-DEC]. En términos de autoconcepto temprano, este fue positivo y con cierto sentimiento de autoeficacia como estudiante.

[...] no fui nunca mal estudiante, pero tampoco fui un buen estudiante, o sea yo era de los que nunca reprobaba, en la vida reprobaba, pero no era de dieces [...] el problema más grande que pudimos tener en la prepa, que yo recuerde, es el que nos castigaran porque nos dejamos el pelo largo en la época de los Beatles [...] me expulsaron por traer el pelo largo. [Lideraz-D/C-DEC].

En la IBERO, ya en la vida universitaria, el docente se integró como estudiante y como colaborador “entré a la Ibero a Contador Público a estudiar contabilidad, y además con trabajo” [Lideraz-D/C-DEC]. Sin embargo, “a los dos años, me di cuenta que lo contador público yo no tenía nada, se me hacía extraordinariamente árida la carrera [...] entonces con varios amigos del área de Relaciones Industriales decidí solicitar un cambio de carrera” [Lideraz-D/C-DEC], este incidente crítico significó una transición en la identidad disciplinaria del docente y la reconfiguración de su sistema de creencias en torno a la disciplina. El cambio de carrera le acomodó estupendamente al profesor “me sucedió exactamente lo contrario que contador, yo estaba encantado en la carrera, fascinado, al grado que desde el primer semestre de Relaciones Industriales comencé a trabajar” [Lideraz-D/C-DEC].

El docente siguió los patrones del deber ser de la época, recién acabando la carrera se casó “termino la carrera en mayo del 75 y me caso en agosto de 75, o sea duré soltero después de haber terminado la carrera cuatro meses, nada más” [Lideraz-D/C-DEC]. Y comienza la secuencia de incidentes críticos vinculados a lo laboral que le trajeron cambios en el trabajo que afectaron negativamente la vida familiar “mi familia comienza a verse seriamente amenazada, claro, pues sí yo era un padre total y absolutamente ausente, era un esposo total y absolutamente ausente, y a eso agrégale el ambiente de Acapulco...” [Lideraz-D/C-DEC], la elección del entrevistado fue optar por una vida familiar estable y realizó cambios en su vida laboral que siguieron moldeando su sistema de creencias.

La incursión en la enseñanza se dio después de cierta experiencia profesional en el área del manejo en recursos humanos y relaciones públicas. En su narrativa, el docente ha sido alguien que se ha hecho de sus oportunidades laborales y en la enseñanza, muy acorde con los temas de Liderazgo en los que es especialista. Asimismo, los puestos que los que se ha manejado en diferentes industrias han sido como líder de área o director, ha sido tomador de decisiones para resolver todo tipo de entuertos laborales en los que se requiere el manejo de recursos organizacionales, de las personas y sus motivaciones “entonces ahí comencé a notar que podía yo tener algunas ideas y facilidades para negociación y manejo de conflictos, que es una de las materias que ahora doy” [Lideraz-D/C-DEC], los cuales siguieron fortaleciendo su autoconcepto positivamente en su sistema de creencias.

Una creencia evaluatoria que se desprende de su vida laboral tiene que ver con qué atributo de un trabajo es el que el docente considera el más importante para sentirse satisfecho: la libertad en la toma de decisiones, así como el peor atributo: la falta de institucionalidad en los procedimientos, lo que lo lleva a incursionar en el emprendedurismo y “nació una empresa que se llamaba RH positivo la sangre de su empresa” [Lideraz-D/C-DEC].

Desde que el entrevistado incursionó en la enseñanza, fue una actividad que ya no abandonó... así, ingresó como docente de asignatura en la Universidad y, posteriormente,

solo en los diplomados de la DEC y en la educación continua de otras instituciones educativas.

La creencia evaluatoria más clara sobre la preferencia de impartir en la DEC tiene que ver con el sentido de pertenencia que le confiere el ser egresado IBERO, enseguida la libertad de cátedra y la libertad para ser, en la genuinidad de la identidad personal y la identidad docente.

[...] eso para mí es lo más valioso que puede haber, ojalá y lo pudieran tener muchas de las otras universidades, ¿por qué?, porque lo que hacen ustedes es que nos dejan ser nosotros mismos, ¿sí?, entonces esto permea no sólo las autoridades [...] que nos dan libertad, sino que también se nota, en el tipo de distintos métodos de enseñanza que cada uno de los maestros tenemos ¿sí? [...] yo creo que lo que me permite, mi experiencia en el área, en las áreas que he estado, es el que tengo como muchas posibilidades de hacer práctico lo que es teórico [Lideraz-D/C-DEC].

La importancia del tema de la libertad trasciende el ámbito personal y profesional del docente y se permea al profesorado que convoca en los equipos docentes que le ha correspondido conformar, así como también es un valor que le gusta conceder a su alumnado “creo que las cosas pueden funcionar muy bien, si tú le das la libertad a los muchachos, que digan lo que tengan que decir” [Lideraz-D/C-DEC]. Sin embargo, el docente transmite sus creencias evaluatorias sobre su conocimiento del estudiantado de la educación continua, que consiste en que además de la libertad, recomienda a sus equipos docentes mantener su liderazgo al poner ciertos límites, y a la vez ser conscientes de la naturaleza del alumnado en la educación continua, para ser empáticos con estas personas que encuentran tiempo para trabajar y capacitarse, por lo que es recomendable abstenerse de ser tan estrictos, pues ello les resulta desmotivante “no te olvides también de que vas a encontrarte desde los dueños de empresas, hasta el empleado humilde [...] y entonces tienes que hacer un *mix* de cómo tratarlos”. [Lideraz-D/C-DEC].

Con relación a cómo aprenden las personas adultas, el docente sostiene una creencia evaluatoria que complementa el tema de la libertad, es el tema socioemocional, en el sentido de hacerlos sentir apreciados para despertar su autenticidad como personas, y para disfrutar su aprendizaje.

[...] aprecio por parte de sus compañeros y del mismo maestro y de la misma Universidad, cuando tú te sientes apreciado, en ese momento eres tú, eres auténtico, entonces a mí lo que me interesa es el que los muchachos sean auténticos, que cada quien realmente goce esto, me interesa mucho la creación de una comunidad de aprendizaje, en donde ese aprecio se vaya haciendo, cada vez más grande, y que puedas tener como un grupo, el cual se vaya compenetrando y se vayan haciendo amigos entre ellos, eso es la gran enseñanza que les podemos dejar, que les podemos dar. [Lideraz-D/C-DEC].

Respecto a la actualización del conocimiento y la investigación, el docente no la concibe en un sentido tradicional, sino como nuevos conocimientos derivados de la respuesta que tienen las personas respecto a los incidentes críticos que les obligan a encontrar respuestas creativas para la resolución de problemas según las presente el contexto o las diversas coyunturas “tengo como muchas posibilidades de hacer práctico lo que es teórico” [Lideraz-D/C-DEC].

En cuanto a la conformación del equipo docente, sí hay un tema de afinidades, incluso de clara identificación personal e identificación en el estilo de enseñanza para integrarse a los proyectos educativos que el profesor coordina.

[...] una vez que tienes definido tu temario, ¿qué es lo que haces?, buscas a los maestros que puedan darte ese temario, pero muy de mi estilo [...] no puedes mandar a uno que sea teórico [...] yo creo que el estilo de enseñanza que vamos teniendo, es un estilo que debe de estar basado, cada vez más en el desarrollo de habilidades de comunicación, habilidades de convencimiento, habilidades empáticas, de habilidades técnicas;

entonces, cuando yo encuentro un maestro que tenga esa idea, que tenga esa misma, por decir así, lineamiento que yo encuentro, entonces ese es el maestro que me sirve, que eso es lo que me da como las características de venta [Lideraz-D/C-DEC].

El docente comparte la creencia evaluatoria sobre el análisis de la práctica docente, como conocimiento profundo de su profesorado, lo que le permite anticipar lo que sucederá en las evaluaciones de calidad de la enseñanza, incluso llega a sustituir en muchas ocasiones el análisis sobre la práctica aulística “No es exactamente que haga yo un análisis, no, lo que sucede, es que hemos trabajado juntos durante muchos años, y entonces lo que ha sucedido es que eso me ha permitido como formarme una idea mucho más clara de cuáles son los estilos de enseñanza que cada uno maneja” [Lideraz-D/C-DEC].

En cuanto al rol como facilitador que tiene frente a los alumnados de educación continua, este tiene características de humildad y horizontalidad “Creo que el poder manejar en un momento dado, el que no les vas a enseñar nada, sino realmente, lo que tú vas a ser, eres como un intermediario, como alguien que transmite dos cosas: una son las ideas de otro, en cuanto a la teoría, y también vas a poder transmitir la llevada a la práctica” [Lideraz-D/C-DEC]. El docente sostiene la creencia evaluatoria sobre el aprendizaje de las personas adultas trabajadoras que aprenden vivencial y situadamente, y la labor del docente tiene que ver con hacer significativo el aprendizaje al ser sensible a los diferentes entornos de los que viene cada integrante del alumnado al interior de la empresa, como de su contexto personal y social “creo que desde que en el primer momento les demuestras que de lo que se trata es que todos participen y que todos puedan aportar un granito de arena, en ese momento, te los ganaste, porque sienten la confianza para decir las cosas [...] si tú logras generar un ambiente en donde las cosas se den con mucho humor, vas a lograr muchas cosas” [Lideraz-D/C-DEC].

Finalmente, en cuanto a sus observaciones sobre la educación continua que se da en la DEC IBERO, el docente manifiesta que por parte del alumnado identifica que hay una consciencia aspiracional y de clase de la educación privada, y que en ello ve una gran

oportunidad para generar un cambio a partir de motivar el ser “ojalá y pudiéramos tener la oportunidad de ser factores de cambio [...] el que tengamos hasta donde sea posible como más homogeneidad [en el ser]” [Lideraz-D/C-DEC].

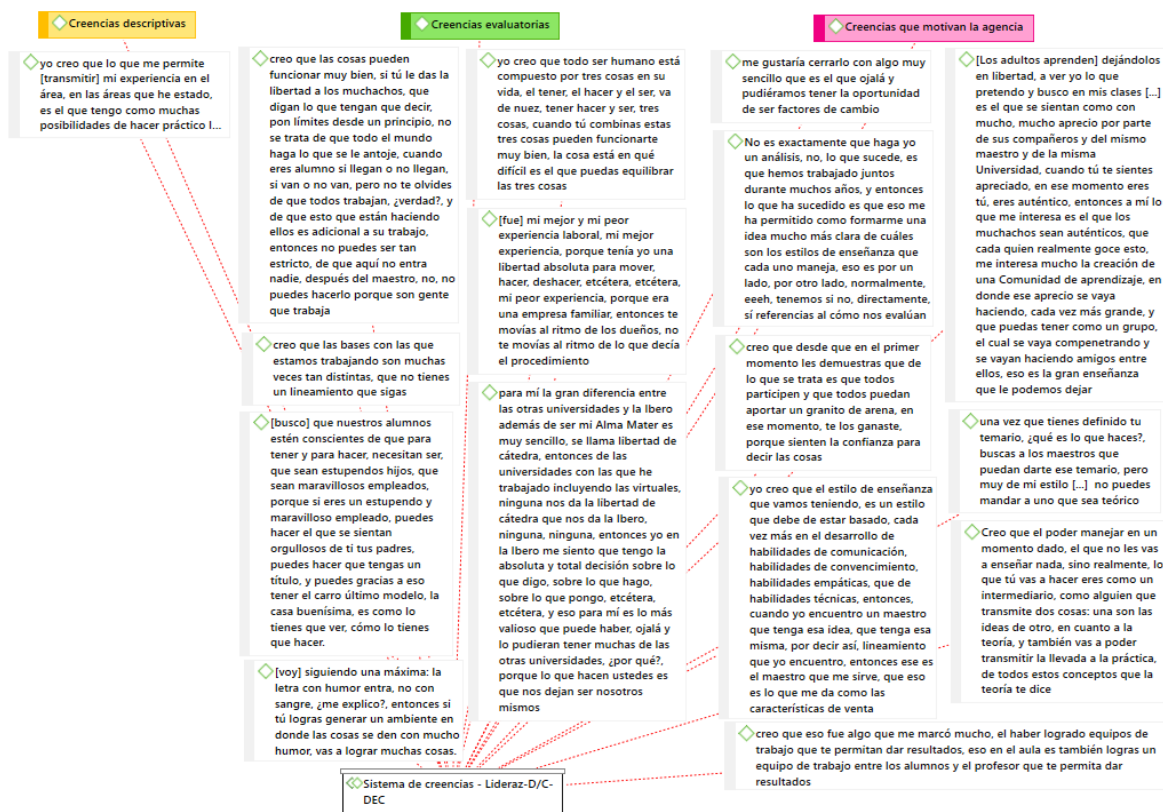


Figura 20. Inventario de creencias docentes del entrevistado del Área de Liderazgo

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 12. Sistema de creencias del docente de Liderazgo por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Histriónicos, tradicionales.
Campo disciplinar	Reorientación de la vocación.
Ser docente en la IBERO	Libertad de cátedra y libertad en el estilo de enseñanza.
Enseñanza de la educación continua	Más praxis que teoría.
Aprendizaje de las personas adultas	Situado y significativo.
Investigación	No tradicional. Como sistematización de la experiencia.
Reflexividad	No claro.
Emocionalidad	Generar sentimientos de aprecio en el alumnado

Rol docente	Intermediario entre la teoría y la praxis.
Alumnado de la DEC	Muy diverso en aspiraciones y motivaciones.
Interacción con el alumnado DEC	Horizontal con humildad y con liderazgo.
Interacción con pares docentes	Horizontal y afinidad en los estilos de enseñanza, identificación.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos.
Categorías emergentes	Presente o no presente
Trayectorias multidisciplinares	No
Sentido de espiritualidad y fe	No
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí
Asuntos relacionados al género	No
Coyuntura de la COVID-19	No
Verbalización del autoconcepto	No

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.10 Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 10 [Negocios-D/C-Asig]

“...que todos aprendan de todos, de este construccionismo colaborativo...”

[Negocios-D/C-Asig]

Los legados familiares-culturales del docente se caracterizan por ser conservadores, profesionalizantes y de una herencia materna de gusto por la alta cultura en las artes; de tal forma que el docente, sintió temprano interés por abrazar una carrera en el diseño o la música. Sin embargo, la herencia paterna que tenía más inclinación hacia el liderazgo en las organizaciones y el contexto profesional familiar permeó en su inclinación hacia seguir una carreras económico-administrativas como Administración de Empresas y Economía; las relaciones que el entrevistado a lo largo de su vida estudiantil también imprimieron cierta preferencia disciplinar. Por el lado escolar, el docente asistió a escuelas de inspiración religiosa, incluyendo la IBERO y destacó por poseer sentido de liderazgo social. Las creencias del profesor nutrieron de los diferentes paradigmas académicos y valores sociales de las instituciones que le formaron, entre privadas y públicas y entre neoliberales y marxistas.

El docente conformó su autoconcepto de manera positiva y con trazos multidisciplinares entre la economía, las finanzas y la administración. Mientras cada tribu sostiene un sistema de creencias delimitado por los usos, tradiciones y cultura de la disciplina, el entrevistado manifestó un interés temprano por la investigación, por la divulgación del conocimiento, en el sentido de entender el pensamiento y las lógicas de las posiciones antagónicas, comprenderlas y explicarlas a los demás, desde la docencia y desde el periodismo escrito y radio-televisivo, lo que revela una veta de un autoconcepto multidisciplinar y diverso.

[...] a mí la economía me encantaba, y por eso mucho tiempo escribía en El Financiero y en Europa sobre economía y política, y pues luego me fui a Administración, y pues sí me gusta la Administración, es muy plural, y ahí empecé en la Ibero [...] [Negocios-D/C-Asig]

El docente sostiene como creencia evaluatoria que la docencia es una forma de agradecimiento a las instituciones que le han formado, no siendo esta su forma de hacerse de recursos, pues profesionalmente es emprendedor e investigador corporativo.

Entre los intereses multidisciplinares del docente adicionales a la Economía y la Administración, hay estudios de posgrado en Psicología, Psicoterapia, Desarrollo Humano, enfoque de logoterapia, de la psicoterapia corporal y las técnicas del coaching con los que su sistema de creencias desde el campo disciplinar se siguió nutriendo complejamente, en la IBERO con las enseñanzas de “Carl Rogers, sobre el aprendizaje significativo, lo conocí personalmente, y entonces todo eso del aprendizaje centrado en la persona ... fue otro descubrimiento, y demás muy interesante” [Negocios-D/C-Asig].

Respecto al rol que desempeña tanto en la docencia como en su práctica profesional, el docente manifiesta la creencia descriptiva de ser facilitador de procesos para el cambio de creencias en el aprendizaje de las personas, como en las actitudes de quienes tienen posiciones de liderazgo en las empresas que asesora.

Respecto al tema de incidentes críticos el docente ha enfrentado pérdidas materiales por desastres naturales que le han significado comenzar desde cero, refrendar su creencia

motivante de la agencia sobre el trabajo como fuente de mecanismos de resiliencia y progreso e integrar el optimismo como una cualidad base de su autoconcepto y respaldado socialmente por el apoyo moral que identifica con la IBERO.

Por su trayectoria académica y profesional, en la que destaca que se dedica a la investigación de mercados y la docencia, el entrevistado adopta consistentemente una identidad como investigador y en consecuencia comparte su narrativa, compartió poco de su pensamiento personal o de sus creencias de manera directa, sino que fue necesario inferirlas a partir de los elementos que conforman su biografía personal y la interacción que tiene con los objetos físicos, sociales y abstractos, en el contexto profesional y académico en la institución.

El elemento intergeneracional, en su labor docente, lo significa como una fuente de retos en la interacción y comprensión del otro que le hacen cuestionar su sentido de autoeficacia “pasan las generaciones que he tenido influencia, y a los *Millenials* no sé cómo hacerle para atraerlos” [Negocios-D/C-Asig].

En cuanto a las características que el docente busca en otros docentes, existe un sentido de afinidad y la creencia evaluatoria de que para dar clases en educación continua es importante que haya “mucho experiencia profesional, y obviamente, en educación para adultos, en ese ese enfoque andragógico, va más este, va más a aprender a aprender” [Negocios-D/C-Asig]. Para el entrevistado, la experiencia profesional del profesorado sobre los contenidos que están enseñando es el factor clave para mantener al alumnado de la educación continua interesado, asimismo sostiene la creencia descriptiva de que este alumnado va en busca de cierta asesoría en las clases y de soluciones de negocio y que se vuelve una exigencia, pues la persona adulta trabajadora en el área de negocios requiere ver que “... que su inversión está valiendo mucho la pena...” [Negocios-D/C-Asig]; por ello, la investigación y la consultoría, que son su actividad profesional principal, es lo que el docente considera le permiten ser efectivo en satisfacer las necesidades de aprendizaje del alumnado. Adicionalmente, para dar clases en la DEC, además de la experiencia profesional, el docente sostiene la creencia evaluatoria de que es indispensable que las personas docentes que convoca a participar

en su profesorado compartan los valores sociales de la institución que “comulguen con la filosofía educativa de la Ibero ... trabajar mucho con valores, y el aprendizaje significativo, crear agentes de cambio, y todo eso” [Negocios-D/C-Asig].

Respecto al aprendizaje para las personas adultas trabajadoras el docente cree de manera evaluatoria en el “aprendizaje a partir de la aplicación” [Negocios-D/C-Asig] y que la enseñanza de la educación continua en la IBERO tiene su propio sello, el cual atrae también el tipo de estudiantes que espera una educación humanista, situada en sus propios casos, con evaluaciones para el aprendizaje versus evaluaciones sumativas y, en general, metodologías de enseñanza diferente a la educación que ofrecen los tecnológicos, por ejemplo, “eso me ha enseñado mucho el caso de la Ibero” [Negocios-D/C-Asig]. Sin embargo, el docente indica como creencia evaluatoria que la educación continua en la IBERO no siempre ha seguido una línea de aprendizaje significativo y de educación socioemocional.

[...] muchos de los que fueron, estuvieron de directores, no empujaban mucho en esta línea, y, hasta sinceramente, te lo digo, no, y no veían hasta con buenos ojos el aprendizaje significativo ... [de] ejercicios dinámicos, en donde se mueve la gente, o expresa sentimientos, cosas por el estilo, entonces, como que se había estado perdiendo ese sello. [Negocios-D/C-Asig].

El docente sostiene como creencia evaluatoria sobre su conocimiento didáctico del contenido que, según el tipo de contenidos, es el tipo de metodología de enseñanza que aplica en la educación continua, aunque de manera generalizada cree en los aprendizajes dinámicos, experienciales, por competencias, estudios de caso y éxito y fracaso, con una directa aplicabilidad de manera situada para desarrollar el pensamiento estratégico y la reflexión “que todos aprendan de todos, de este construccionismo colaborativo, digamos, de este enfoque posmodernista de los procesos de aprendizaje [...] equipos de reflexión, que son estos enfoques construccionistas colaborativos” [Negocios-D/C-Asig].

Para el entrevistado, la pandemia representó un Incidente Crítico que le obligó a replantear sus dinámicas de clase, a cambiar creencias que motivan su agencia como docente, incluso incidió en cuestiones de autoeficacia y autoconcepto, pues debió aprender nuevas formas de impartir temas que tienen que ver con la interacción humana y aprender a ser autosuficiente en generar contenidos y administrar su manejo en clase, sin su equipo de apoyo con el que contaba en tiempos presenciales.

Con relación al papel que tiene la investigación en la educación continua, el docente sostiene la creencia evaluatoria, muy a su pesar, pues se considera un *fanático de la investigación*, de que el estudiantado de esta modalidad investiga poco, y cuando lo hace son búsquedas circunscritas a buscadores, sin metodologías de investigación “a puro *feeling* y, realmente, no tienen un diagnóstico de diseño semi experimental [...] San Google es el que salva a todo mundo [...] no vienen mucho con formación de metodología de investigación [...] hasta cuándo se meten a buscadores, a veces no saben seleccionar, o se ahogan en océanos de información” [Negocios-D/C-Asig]. Sin embargo, el docente guarda la convicción evaluatoria de que la motivación del alumnado para ingresar a los programas de educación continua del área de negocios tiene que ver con su búsqueda de “cosas muy prácticas, en realidad, por soluciones de negocio, a mí sí me ha tocado ayudarles mucho, porque yo les doy chance de que se acaba el programa, se les presenta una bronca, en la empresa, y no les cobro, les digo “bueno que sea parte de tu seguimiento” [Negocios-D/C-Asig], por lo que el tema de la investigación más bien no es en sí una característica de la naturaleza ni de la educación continua ni del alumnado que asiste a los cursos y diplomados, mientras que en los estudios de posgrado ocurre lo contrario “he dado clase en maestrías, y he dado conferencias en doctorados, cuando he platicado con gente que está en doctorado, en metodología de investigación, pues es lo más normal” [Negocios-D/C-Asig].

Respecto al papel que tiene la reflexión en los aprendizajes del alumnado de educación continua, el docente reflexiona sobre la importancia de la dimensión afectiva del alumnado para desarrollar sus capacidades, así como sobre el deber del docente para llevar al alumnado a “generar niveles más altos de reflexión, y nosotros lo tenemos que

provocar, y también que [desarrollen] los objetivos afectivos que potencian sus recursos” [Negocios-D/C-Asig], sobre todo porque, de acuerdo con la creencia evaluatoria del entrevistado, la educación continua en su naturaleza retoma el propiciar o facilitar a través de sus docentes los “conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se van actualizando, [ante] las necesidades de un medio ambiente muy cambiante” [Negocios-D/C-Asig].

Dado el contexto cambiante de la realidad, el docente concibe como las habilidades más útiles para un docente de educación continua el poseer “flexibilidad, creatividad, la capacidad de adaptación [...] empatía [...] y el autoconocimiento” [Negocios-D/C-Asig].

Una importante transición de la identidad del docente la vivió al acercarse al trabajo con comunidades indígenas que promueve la IBERO; el trabajo en comunidades le permitió transformar su visión de la incidencia donde “lo importante no es el lucro sino, me decían, “lo que quiero no es rentabilidad, sino que hagamos una cooperativa que ayudemos a toda la comunidad” [Negocios-D/C-Asig], particularmente, es significativo en su cambio de creencias más central que instrumental, por provenir de una cultura profesional enmarcada por el sistema económico neoliberal y de un área disciplinar enfocada a la rentabilidad de los negocios, el adherirse al modelo de incidencia de la IBERO, reconfiguró su sistema de creencias como docente en la institución.

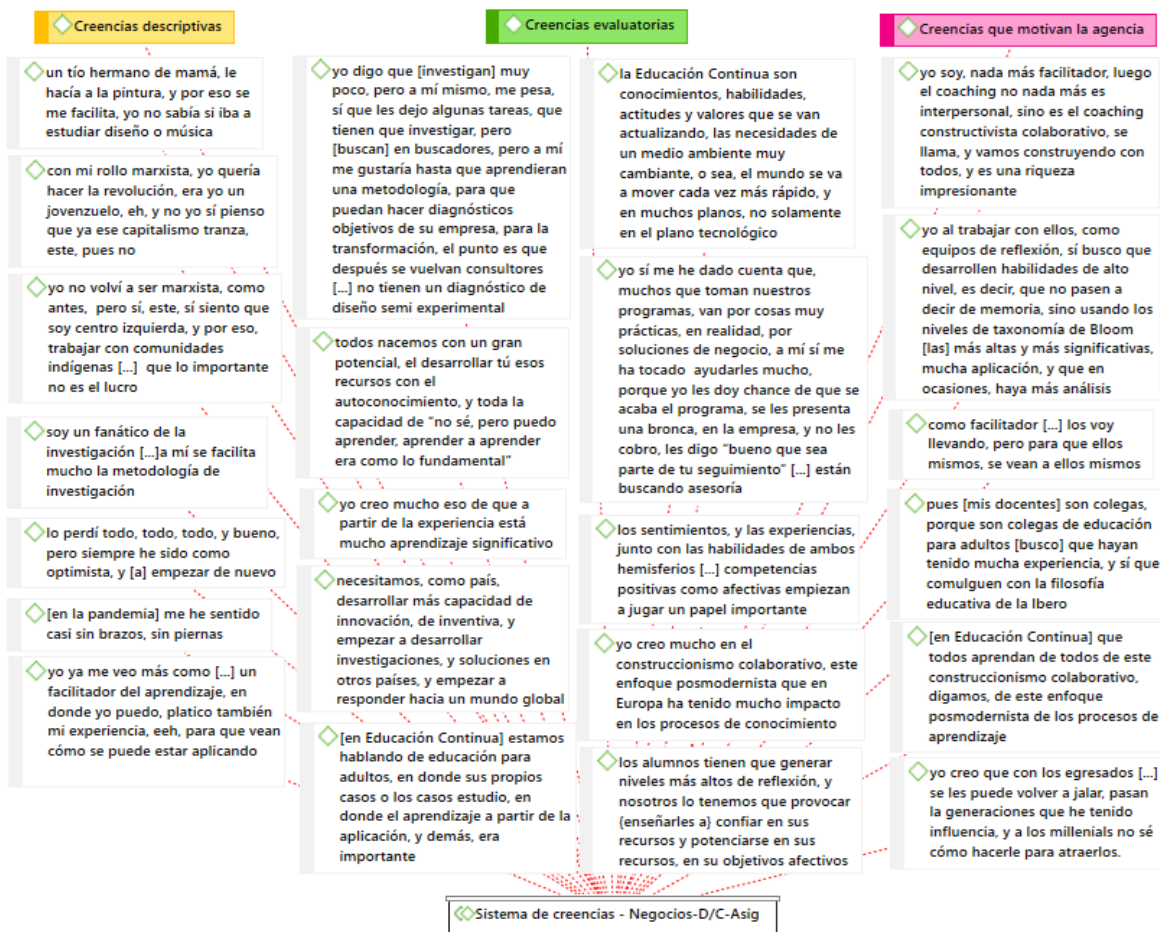


Figura 21. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Coaching de Negocios

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 13. Sistema de creencias del docente de Coaching de Negocios por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional, profesionalizante en los negocios, artístico.
Campo disciplinar	Difuso y multidisciplinar.
Ser docente en la IBERO	Agradecimiento por la formación recibida.
Enseñanza de la educación continua	Flexible, adaptable, práctica. Construccionismo colaborativo.
Aprendizaje de las personas adultas	Experiencial.
Investigación	Alumnado trabaja sin metodología formal de investigación, uso de buscadores.
Reflexividad	Deber del docente promoverla.
Emocionalidad	Indispensable para potenciar el aprendizaje del alumnado.

Rol docente	Facilitador de aprendizajes.
Alumnado de la DEC	Busca soluciones de negocios.
Interacción con el alumnado DEC	Como colegas en el sector negocios.
Interacción con pares docentes	Horizontal.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos y mediados por la resiliencia.
Categorías emergentes	Presente o no presente
Trayectorias multidisciplinares	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	No
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí
Asuntos relacionados al género	No
Coyuntura de la COVID-19	Sí
Verbalización del autoconcepto	Sí

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.11 Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 11 [Merca-D/C-Asig]

“...sí tienes mucha libertad y esa libertad es espacio propicio para la creatividad y la innovación.” [Merca-D/C-Asig]

El docente proviene de una familia tradicional y numerosa. Los primeros atributos de su autoconcepto consisten en una descripción de sí como alguien desde pequeño “un poco rebelde, muy cuestionador, muy inquisitivo” [Merca-D/C-Asig], lo cual, según su creencia evaluatoria fue resultado de ser el menor y estar bajo el cuidado no solo de sus padres, sino también de sus hermanos. Se considera a sí mismo como muy estudioso desde temprana edad, y mostró afinidad por las carreras del área económico-administrativa, como la economía, las finanzas, la mercadotecnia y los negocios. Como elementos adicionales del autoconcepto, añade como creencia descriptiva que

[...] desde chico fui de intereses intelectuales muy amplios, no diría que fue agonizante, pero sí fue todo un proceso elegir qué carrera estudiar, porque quería estudiar desde Derecho, hasta Ingeniería, ¿sí?, y eventualmente, me decidí por la Economía, porque me gustaba mucho la abstracción. [Merca-D/C-Asig].

Su gusto por la abstracción y por la investigación, le llevó a profundizar en el conocimiento de la Economía, pues evaluativamente “sentía que las disciplinas administrativas eran, se quedan un poquito en la superficie” [Merca-D/C-Asig], mientras que la Economía le ofrecía un enfoque multidisciplinar del conocimiento. En su sistema de creencias, el docente concibe el conocimiento como una serie de relaciones entre disciplinas, por ello eligió una carrera que como creencia descriptiva indica que le permite ver la interconexión entre disciplinas, lo que le ha llevado a especializarse también en Finanzas, Mercadotecnia y Comunicación

[...] creo que el encapsulamiento de las disciplinas del conocimiento empobrecen muchas áreas de conocimiento, yo a veces aplico en Finanzas modelos que traigo de la Mercadotecnia, ¿sí?, o en Comunicación, modelos que he traído de la Economía, y son muy enriquecedores [...] es obvio que el conocimiento lo vemos encapsulado para entenderlo, pero el conocimiento es uno, ¿sí?, la realidad es una, simplemente que, por nuestra capacidad limitada de conocerlo, lo tenemos que encapsular, pero el encapsulamiento es nuestro, ¿sí?, en la vida real las cosas están interconectadas. [Merca-D/C-Asig]

Sus primeras experiencias profesionalizantes en el campo de la academia fueron como diseñador de posgrados y en actividades de actualización de otros programas educativos de grado y de en el terreno profesionalizante de su disciplina, como emprendedor de su consultora, sin embargo, la academia como una constante en su carrera ha sido fuente de identidad académica “había pensado dejar de dar clases, pero me gustó mucho dar clases [...] no lo he querido dejar, porque además es muy, ha sido muy enriquecedor” [Merca-D/C-Asig].

De manera natural, su pasión por el conocimiento en combinación con su trayectoria profesional es afín a la naturaleza de la enseñanza en la educación continua

[...] diría como fruto de toda la historia, se ha combinado, para hacer lo que hago, actualmente, siempre me gustó mucho el conocimiento práctico,

¿sí?, e incluso cuando fuera de investigación, siempre me gustaba mucho ver cuál era la aplicación práctica [...] ahora, sí me gusta que esa practicidad tenga profundidad teórica. [Merca-D/C-Asig].

El docente sostiene la creencia evaluatoria de que teoría y praxis van de la mano, porque “si tú no tienes una buena teoría, la praxis falla, y si tienes praxis, sin teoría, se convierte en técnicas” [Merca-D/C-Asig]. Por otro lado, esta concepción de la interrelación teoría-praxis lleva al entrevistado a lograr un concepto de autoeficacia sobre su práctica docente y a establecer criterios, para la selección del profesorado a su cargo, con base en los cuales busca que sean afines a esta misma idea teoría-praxis “precisamente, como no soy académico nada más de libros, ¿sí?, ni soy profesionalista, nada más de práctica, pues eso creo que es lo que hace que se combine muy bien” [Merca-D/C-Asig].

La llegada a la DEC, permitió que el docente entrara en contacto con un modelo académico que no había conocido en su trayectoria académica con otras instituciones, para diseñar e impartir un diplomado “yo he trabajado con cuatro universidades, no en todas las universidades hay esa flexibilidad, ¿sí?, esa agilidad [...] la estructura sofoca un poco la creatividad” [Merca-D/C-Asig]. El docente sostiene la creencia evaluatoria acerca de que la IBERO es, en sí, una institución flexible en la que es un acierto el que su educación continua sea una entidad fuera o independiente de los departamentos académicos “el hecho de que Educación Continua sea un área aparte es enriquecedor, ¿sí?, yo trabajo con universidades donde Educación Continua, los programas de empresa, dependen de cada facultad, entonces están nuevamente encapsulados, separados” [Merca-D/C-Asig]. El entrevistado afirma evaluatoriamente que el tipo de estructura organizacional en las instituciones educativas que promueve el encapsulamiento del conocimiento y el ver las áreas como reparadas, alejadas de la interdisciplinariedad permea la interacción negativamente de manera que “lejos, de haber colaboración, hay mucha competitividad” [Merca-D/C-Asig], mientras que “ Educación Continua en la Ibero está más allá de las diferencias de las facultades” [Merca-D/C-Asig].

Con relación a las interacciones que se dan con el profesorado de la DEC, el docente sostiene la creencia descriptiva de que estas se dan en un ambiente *acogedor* que propicia la propia Universidad, el cual permite el desarrollo de comunidades de académicos, cuya interacción sigue siendo entre personas con cierta cercanía y transparencia entre quienes integran la comunidad universitaria “la Ibero no es que sea totalmente horizontal, no tendría por qué serlo, pero sí, en la toma de decisiones, se crea mucho consenso, los coordinadores en la Ibero comparten mucho la toma de decisiones con los profesores” [Merca-D/C-Asig].

A nivel institucional, para el docente, quien no es egresado IBERO sostiene la creencia evaluatoria de que “la Ibero confía mucho en su profesor, ¿sí?, en cuanto a calidad, exigencia, etcétera, ¿sí?, y que cumpla con los requerimientos, etcétera” [Merca-D/C-Asig], lo que le da un sentido de practicidad a los procesos y una percepción de que la persona docente cuenta con la confianza de la institución “que lo resumiría en una palabra, la Ibero no es pesada [...] puedes moverte con agilidad y con facilidad” [Merca-D/C-Asig]. El docente añade, como creencia descriptiva y evaluatoria, que las tres características fundamentales que identifica en la IBERO son: el clima acogedor, la flexibilidad de procesos y la confianza en el profesorado, como atributos que, a su vez, se permean en su enseñanza, pues le permiten sentirse “menos encorsetado, en la elaboración de programas, en la selección de profesores, en las dinámicas con los grupos” [Merca-D/C-Asig], lo que va muy a tono con la libertad de cátedra “sí tienes mucha libertad y esa libertad es espacio propicio para la creatividad y la innovación” [Merca-D/C-Asig], porque permite hacer a un lado *un montón de reservas mentales*.

Respecto al alumnado, particularmente, de la DEC IBERO, el docente sostiene la creencia evaluatoria y compartida con otros elementos de su claustro acerca de que “el alumno de la Ibero sí viene a aprender, de hecho, se te va a quejar si no aprende [...] es un alumno que sí tiene interés, que sí se va a dedicar, con sus acentos por supuesto, [...] son grupos que sí te enriquecen, ¿sí?, y que pues sí puedes llevarlos, y que sí vale la pena trabajar con ellos, y que no en todas las universidades pasa eso” [Merca-D/C-Asig]. El entrevistado añade como creencia evaluatoria que el genuino interés del alumnado DEC

por el aprendizaje es un factor propiciado en cierta forma por la calidez y la cordialidad para acercarse a la IBERO, elementos presentes en el currículo oculto “yo creo que la Ibero atrae ese tipo de gente, y que también he visto que se crea un ambiente de cordialidad, acogedor en los grupos, en los grupos con la universidad, porque además el campus de la Ibero es acogedor, es un campus con una gran vida” [Merca-D/C-Asig] al cual el alumnado regresa constantemente a cursar otros programas “esa lealtad ya te habla de la calidad del área y de la universidad” [Merca-D/C-Asig].

Con relación a la enseñanza en la educación continua, el docente sostiene la creencia que motiva su agencia de guiar su impartición con tres principios pedagógicos básicos a través de los cuales busca generar un equilibrio en el desarrollo de “conocimientos, habilidades y actitudes, ¿sí?, entonces siempre tengo en mente que esos tres objetivos, esas tres áreas cuyo balance va a depender del programa del que se trate” [Merca-D/C-Asig]. Para el docente, el aprendizaje de las personas adultas tiene como base, sí los conocimientos teóricos pero estimulando desde su docencia el desarrollo de habilidades que aporten el enfoque práctico “porque el conocimiento se internaliza con la práctica, y se perfecciona con la práctica continua” [Merca-D/C-Asig], en el corto tiempo que una persona tiene su proceso de aprendizaje en la DEC.

[...] tampoco es que formes a una persona en seis meses, ¿sí?, pero ¿qué tipo de persona estás ayudando a formar? o ¿qué tipo de persona profesional estás ayudando a configurar?, ¿sí?, la interacción entre ellos, los trabajos en equipo, las discusiones en clase, etcétera, sí genera una serie de actitudes que les permiten a ellos llevar esos conocimientos y habilidades a su práctica profesional. [Merca-D/C-Asig].

Respecto al papel que tiene la investigación en su actividad docente, el entrevistado externa la creencia evaluatoria de que la investigación tiene un gran peso en su docencia y que es un elemento fundamental de su autoconcepto como docente “no creo que pueda ser académico sin investigación, es más, tampoco creo que pueda ser un profesional actualizado, sin investigación, ¿sí?, entonces, yo creo que es algo que me destaca” [Merca-D/C-Asig]. El atributo relacionado con la investigación también incide en

el sentido de la autoeficacia que percibe en su docencia “los alumnos, lo dicen continuamente, en mis evaluaciones “muy actualizado, muy actualizado, muy actualizado, muy actualizado” [Merca-D/C-Asig], lo que le genera la convicción de que la investigación permanente debe ser un atributo indispensable en el profesorado que convoca a participar en los proyectos académicos que coordina.

Sobre la investigación del alumnado de la DEC, como creencia descriptiva el docente afirma que “no todo el mundo tiene la discusión, por la investigación, entonces tú no puedes garantizar un resultado” [Merca-D/C-Asig], asimismo, sostiene la creencia evaluatoria acerca de que es posible estimular que el alumnado de educación continua investigue, de que le quede esa *cosquilla*; y como creencia que motiva la agencia indica que al ser docente se debe “poner la tentación de la investigación, y aquel que tenga interés de crecer, la tomará” [Merca-D/C-Asig].

El entrevistado concibe el análisis de su práctica docente como una preparación anticipada, planificada de la clase para seguir incentivando el aprendizaje del alumnado a través de la generación de nuevos materiales y de la actualización constante, con lo que logra “generar dinamismo e interactividad en las clases” [Merca-D/C-Asig].

Acerca del aprendizaje de las personas adultas trabajadoras en la educación continua, como creencia descriptiva a la vez que evaluatoria el docente comparte que los “casos prácticos, experiencia *hands on*, experiencia práctica [...]experiencias tipo taller” [Merca-D/C-Asig], son las estrategias didácticas a través de las cuales *facilita* el aprendizaje de las personas adultas, justamente con un rol de *facilitador* de procesos de aprendizaje, de procesos de internalización de la experiencia de alguien más, especialmente en la metodología de casos, en el que hay una parte expositiva, de conocimiento teórico que, enseguida, se vuelve situada al devolver al estudiante su lugar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al plantearle preguntas y hacerle discutir sobre las respuestas sobre diferentes casos “entonces sí me veo como facilitador, fundamentalmente, ¿sí?, no como un transmisor de teorías” [Merca-D/C-Asig].

El entrevistado comparte la creencia evaluatoria de que su autoeficacia docente se fue construyendo de manera empírica, sobre la propia práctica de la enseñanza, pues no ha cursado, como tal, una formación para aprender a enseñar; entonces, la vida profesional como consultor, considera que le brindó dichas oportunidades para aprender a enseñar, pero sobre todo, el gusto por la docencia que subyace a su enseñanza es lo que le ha permitido que sea una actividad que no quiera abandonar y en la que se considera autoeficaz incluso en los procesos de metacognición del alumnado “sí me gusta mucho el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, de yo enseñar algo, y que ellos vean cómo están aprendiendo, ¿sí?, entonces, sí me agrada muchísimo, entonces, yo diría sí, práctica, práctica, práctica, práctica, práctica, práctica, pero definitivamente, el gusto por ello, si no tuviera el gusto por ello, no hubiera pasado 20 años dando clases.” [Merca-D/C-Asig].

En cuanto a la interacción con pares docentes, el docente comparte la creencia evaluatoria de que si bien interactúan de manera horizontal también es importante que existan ciertas cualidades de afinidad, de *expertise* sobre la materia, de capacidad de comunicar y cierta afabilidad “no todo mundo le puede caer a todo mundo, a todas las personas, pero sí creo que un profesor tiene que tener un mínimo nivel de empatía” [Merca-D/C-Asig]. Asimismo, el entrevistado sostiene la creencia evaluatoria de que en los grupos se establecen ciertas químicas en la interacción docente-estudiante, y que esto ocurre de manera ajena a las intencionalidades de unos y de otros y que más bien es el resultado de la combinación de emocionalidades en el aula “simplemente, es una cuestión de química, ¿sí?, en un salón de clases no son simplemente intelectos interactuando, son personas, y esas personas son intelecto y emocionalidad” [Merca-D/C-Asig], en la que la empatía es el factor clave para dirimir incompatibilidades o situaciones difíciles en clase. Al mismo tiempo que el docente busca una serie de atributos comunes compartidos entre el equipo docente, también como coordinador es congruente en el respeto a la libertad para que cada docente ejerza su identidad propia

[...] yo creo que sería un gravísimo error pretender que todo profesor sea un espejo del coordinador, ¿sí?, de hecho sería muy empobrecedor, sí, yo he visto mis profesores, y voy a ser franco, algunos profesores, yo no daría clase

como ellos, pero la forma cómo ellos dan, interactúan con los alumnos, tienen mucha efectividad, ¿sí?, entonces [...] sí busco características generales, dentro de los cuales, cada profesor tiene su identidad propia” [Merca-D/C-Asig].

Finalmente, el docente comparte una creencia evaluatoria final acerca de la riqueza que para él envuelve la naturaleza de la educación continua “me gusta mucho Educación Continua, porque es un gran puente entre empresa y Universidad, entre praxis y teoría [...] permite que te puedas adaptar a las necesidades del mercado de forma muy ágil, ¿sí?, muy rápida [...] entonces, esa gran flexibilidad, es algo que absolutamente, se me hace muy enriquecedor” [Merca-D/C-Asig].



Figura 22. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Mercadotecnia

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 14. Sistema de creencias del docente de Mercadotecnia por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional.
Campo disciplinar	Difuso, multidisciplinar.
Ser docente en la IBERO	Libertad de cátedra en un entorno acogedor.
Enseñanza de la educación continua	Praxis y teoría van de la mano.
Aprendizaje de las personas adultas	Sistematización de la experiencia de otros en la propia práctica.
Investigación	Como actualización docente. El docente la estimula, pero es opcional para el alumnado.
Reflexividad	Sobre casos que pueden ser aplicados a la experiencia.
Emocionalidad	Interactúan personas que son intelecto y emocionalidad.
Rol docente	Facilitador de procesos de aprendizaje-experiencias.
Alumnado de la DEC	Exigente e interesado en aprender.
Interacción con el alumnado DEC	Horizontal y con mucha empatía.
Interacción con pares docentes	Con respeto por la identidad propia y con característica generales compartidas.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos con el alumnado y negativos con la rigidez de la estructura institucional.
Categorías emergentes	Presente o no presente
Trayectorias multidisciplinares	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	No
Ser egresado IBERO y su docencia	No
Asuntos relacionados al género	No
Coyuntura de la COVID-19	No
Verbalización del autoconcepto	Sí

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.12 Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 12 [Diseño-D-Asig]

“básicamente, todas las cosas que me apasionan, y todos mis *hobbies*, yo los he integrado a la docencia.” [Diseño-D-Asig]

La docente del área disciplinar de Diseño cuenta con antecedentes familiares con actividades profesionales arraigadas en el arte, la cultura y la educación; las habilidades manuales, estéticas y creativas fueron estimuladas en el entorno de la infancia de la docente, por lo que creció con un autoconcepto de buscar la originalidad en cualquier

actividad profesional de la vida adulta. Con todo ello, el esquema familiar es tradicional, con una padre de ascendencia española que viene a vivir a México después de la Guerra Civil Española y madre mexicana.

Antecedentes familiares docentes y la actividad profesional de padre y madre permitieron a la docente vivir en un entorno de cohesión familiar y de significar de manera importante la educación y la cultura, con una consciencia de clase sobre la educación privada como una mejor educación.

[...] mi padre era un hombre extremadamente culto que se leía cinco libros simultáneos, en mi casa, están las paredes están forradas de librerías, y demás, entonces, había muchas pues, fuentes de consulta, aunado a eso, él nos dijo que su herencia en vida, para mi hermano y para mí, era la cultura y la educación, entonces no sólo nos pagaron buenas escuelas y buenas universidades, como la Ibero, que es donde yo estudié la licenciatura, sino que además viajábamos mucho, nos llevaban a museos [Diseño-D-Asig].

Para la docente el descubrimiento del gusto o la vocación por su campo disciplinar fue adquirido a partir de la cotidianidad en el hogar, según la creencia evaluatoria de la entrevistada, casi como una carga *genética*. Sus creencias sobre la disciplina y el campo profesional tienen antecedentes desde el contexto familiar, y se consolidaron formalmente en la educación de pregrado, en la actividad profesional como diseñadora y en la vida como docente.

[...] todos en mi familia, en algún momento, han dado clases, mi papá dio clases de grabado en la Ibero, mi hermano es maestro de música, mi mamá dio clases en mi primaria, mi papá dio clases en mi primaria, mi abuelo era médico y daba clases, mi abuela del otro lado, era concertista, y daba clases de piano, entonces todos en mi familia tienen esta vena docente, entonces yo no, nunca lo había considerado como una cuestión profesional, pero tengo esa facilidad, y yo creo que es una cosa genética. [Diseño-D-Asig]

La docente refiere que su llegada a la docencia fue casual a partir de una invitación para dar clases en la licenciatura, sin haber acabado aún la carrera “yo jamás había dado clases, y llegué a dar clases a la Ibero, en Diseño Textil en Vestuario, hace 17 años, pero así de haciéndole un favor a mi maestro favorito” [Diseño-D-Asig]. La docencia se extendió más allá de la IBERO, lo que le ha permitido encontrar diferencias en las formas institucionales, modelos académicos, estilos de enseñanza y las motivaciones diferenciadas de alumnados que en cada institución. Comparte como creencia evaluatoria que se siente más afín con el alumnado de su alma mater “el perfil de los alumnos que están ahí [otra institución] no me gusta, entonces, me quedé con la Ibero” [Diseño-D-Asig].

La entrevistada concibe la docencia como una actividad que se hace por gusto, no por remuneración necesariamente. Coincide con el resto de las personas entrevistadas en que su sustento proviene de otras actividades profesionales, no de la docencia; aunque encuentra la docencia como fuente de satisfacción emocional.

[...] yo empecé a dar clases por casualidad, o sea, nunca pensé que iba a dar clases, y luego, me di cuenta, que me gustaba mucho [...] no lo veía realmente como una fuente de ingresos, porque pues lo mío es el vestuario, y aparte tengo una marca de ropa, y tengo un despacho, y hago otras cosas, ¿no?, pero cada vez fue creciendo más la parte docente, en mi vida [...] es algo que no se me dificulta, y es algo que yo disfruto, disfruto mucho, o sea, me llena mucho el corazón dar clases, tengo mucha paciencia, este, recibo grandes dosis de cariño y de gratitud [Diseño-D-Asig].

La docencia permite a la entrevistada reafirmar su autoconcepto de autoeficacia y satisfacer su deseo de aportar o incidir, desde otros atributos identitarios que ella considera parte de su ser *sui generis*, disruptiva e irreverente. Se concibe como una persona que vive sus convicciones y que considera como creencia descriptiva y evaluatoria que la Universidad es una institución que además de brindar libertad de cátedra, respeta a la persona con su individualidad, tanto a docentes, como a estudiantes,

lo que aprendió desde sus años de formación en los estudios de pregrado y, que ahora vive como docente “algo que me gustó mucho es que el perfil de la educación en manos de los jesuitas tiene un profundo respeto por la idiosincrasia y la ideología de cada alumno, y de cada maestro” [Diseño-D-Asig].

La cuestión del respeto de las instituciones a la ontología de las personas docentes, para la entrevistada incluye el respeto a la esfera emocional y espiritual, pues sostiene la creencia evaluatoria de que lo más valioso que puede aportar un docente a sus grupos es su propio valor como persona “yo creo que [a] las universidades, lo único que les debe de importar es que seas una buena persona, que tengas bonitos valores, que compartas con tus alumnos, que respetes a los alumnos, y que des un servicio de calidad” [Diseño-D-Asig].

La docente se concibe como una persona de amplitud de intereses intelectuales dentro de las humanidades, pues se ha interesado por otras vetas creativas que le permitan fortalecer la disciplina principal del Diseño de Moda, y a la vez robustecer sus competencias técnicas. Sostiene como creencia que motiva su agencia que la docencia es una oportunidad para la actualización y la mejora continua de la enseñanza, a la cual también incorpora el lado lúdico de sus aprendizajes, y su identidad personal.

Comparte la creencia evaluatoria de que su actividad docente la significa como un acto de generosidad en el que imparte “todas las cosas que me apasionan, y todos mis hobbies, yo los he integrado a la docencia [...]me gusta mucho compartir información con los alumnos” [Diseño-D-Asig]. El tema identitario arraigado en el autoconcepto de la entrevistada acerca de compartir generosamente el conocimiento y el espíritu emprendedor que la caracteriza, la ha llevado a crear una enseñanza digital extra muros dirigida de manera abierta a sus estudiantes en la institución, pero también a una comunidad más amplia, que se interesan por la materia, a través de plataformas como YouTube que derriba la frontera geográfica “hace tres años inicié un canal de YouTube, para subir mis apuntes de las clases, sobre todo, para los alumnos que, de repente faltaban” [Diseño-D-Asig].

La docente manifiesta un deseo de trascendencia del conocimiento y sostiene la creencia que motiva la agencia de que el proyecto que nació para un alumnado específico ha sido la oportunidad de seguir compartiendo sus saberes democráticamente con la impronta del estilo ignaciano de difundir el conocimiento aprovechando la educación como el vehículo a través del cual se puede trascender como persona al ser para los demás “quiero poner absolutamente todo lo que sé en este canal, para que todo ese conocimiento que yo he adquirido trascienda, aún después de que yo muera, que es como escribir un libro, o escribir una enciclopedia [...] todo ese conocimiento se lo estoy dando a quien lo quiera” [Diseño-D-Asig].

La docente tiene creencias descriptivas y evaluatorias arraigadas acerca de las diferencias motivacionales que existen entre los estudiantes de pregrado y los de la DEC, y los atributos en la interacción docente estudiante que ella considera gratificante o positiva “en Educación Continua es gente que elige ir contigo a que tú le enseñes, entonces tienen otra actitud, tienen un mayor respeto al docente, a parte son personas como más adultas, ¿no?, y mucho más responsables” [Diseño-D-Asig]. Asimismo, la entrevistada verbaliza otros atributos de su autoconcepto en forma de creencia descriptiva sobre sí misma “creo que soy una persona que de entrada, le caigo bien a los alumnos, solo la gente floja me alucina, porque soy muy exigente” [Diseño-D-Asig].

Con relación a la interacción con sus pares docentes, la entrevistada considera que hay una relación de cordialidad con sus colegas en la DEC, de horizontalidad, pues no desempeña roles de coordinadora, solo de docente como parte de un equipo. Asimismo, la interacción generosa en el compartir saberes está presente en la relación con otros docentes a quienes conoce desde sus años como estudiante de pregrado. La profesora menciona que a base de observar la enseñanza de otras personas docentes que la antecedieron aprendió modelos a seguir en la docencia, con la generosidad como principal atributo.

Respecto al papel que tiene la investigación en su labor docente, la entrevistada realiza búsquedas de información en diferentes medios a fin de mantenerse actualizada. No investiga de manera formal metodológicamente, sino más bien de es instrumental para

poder ofrecer conocimientos actualizados y de uso inmediato a su alumnado. Su investigación corresponde a una más de campo, pues viaja y realiza observaciones *in situ* de nuevas técnicas relacionadas con su materia que puede aprender y transmitir al alumnado en clase; el alumnado es su motivación para actualizarse como docente.

[...] cuando viajo, siempre intento visitar, por ejemplo, lugares donde hacen trabajo artesanal, talleres, museos [...] estuve cinco días en Puebla, y ya sé cómo se hace la talavera, y ya sé cómo se hace el bordado típico de las indígenas de Puebla [...] y eso lo quiero volver vídeo, para mostrárselo a mis alumnos [Diseño-D-Asig].

La entrevistada reconoce la dimensión emocional como indispensable para el aprendizaje del alumnado, pues es gracias a la empatía es que la persona docente es capaz de promover el aprendizaje de sus estudiantes, con una enseñanza muy empírica, “sobre la marcha”, en 18 años de ser docente, “creo, que lo más importante o trascendental de todo esto, es cómo he aprendido en el aula, ¿qué es lo que le interesa a los alumnos?, y cómo cada alumno tiene su manera distinta de aprender [...] y eso tiene que ver con empatía, y con capacidad de observación y análisis” [Diseño-D-Asig].

En cuanto al aprendizaje de las personas adultas trabajadoras, la docente comparte la creencia evaluatoria de que su alumnado aprende con la práctica “los diseñadores nos aburrimos mucho con la teoría, que siempre sea una cosa teórico-práctica, porque en el hacer es como los diseñadores aprenden” [Diseño-D-Asig]. Asimismo, rescata el aprendizaje situado a través de generar interacciones de confianza y empatía con el estudiantado al crear “vínculos cercanos con los alumnos, ver qué les interesa, qué les gusta, preguntarles de qué cosas son las que les apasiona” [Diseño-D-Asig] de manera que se logre “generar un puente entre el alumno y el tema, para que el tema no le sea una cosa ajena” [Diseño-D-Asig].

La creencia descriptiva final sobre su compromiso por la docencia y de la cual emanan atributos identitarios claves consiste en que

[...] creo que, eh, me tomo en serio mi trabajo, me apasiona, y tengo un profundo respeto por la persona que cada alumno es [...] creo que tiene mucho que ver la vocación, y que me encanta, dar clases, y creo que soy una persona generosa [...] pero sí soy irreverente, soy muy exigente, muy dura, [...] muy desenfadada para hablar [...] entonces sí soy una maestra atípica, pero soy una maestra que adora dar clases” [Diseño-D-Asig].



Figura 23. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Diseño

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 15. Sistema de creencias de la docente de Diseño por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Artístico, tradicional, padres docentes.
Campo disciplinar	Estimulado en el hogar desde la infancia.
Ser docente en la IBERO	Es un acto de generosidad, compromiso y respeto.
Enseñanza de la educación continua	Gratificante por el tipo de estudiantes.
Aprendizaje de las personas adultas	Situado, se aprende al hacer.
Investigación	Como actualización para llevar nuevos saberes al aula.
Reflexividad	Como análisis de los intereses del alumnado.
Emocionalidad	Como empatía y cercanía para situar la enseñanza.
Rol docente	Guía en el conocimiento.
Alumnado de la DEC	Responsable, entusiasmado, comprometido.
Interacción con el alumnado DEC	Gratificante.
Interacción con pares docentes	Cordial y horizontal entre colegas de disciplina.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos en ambientes institucionales diferentes a la IBERO.
<i>Categorías emergentes</i>	<i>Presentes o no presentes</i>
Trayectorias multidisciplinares	No
Sentido de espiritualidad y fe	No
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí
Asuntos relacionados al género	No
Coyuntura de la COVID-19	No
Verbalización del autoconcepto	Sí
Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.	

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.13 Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 13 [NegElec-D/C-DEC]

“los que damos en estos diplomados, sí tenemos que tener unas tablas de negocio firmes.” [NegElec-D/C-DEC]

Un hogar tradicional es el contexto sociocultural en el que se desarrollan las primeras creencias evaluatorias para la docente del Área del Negocios Electrónicos. Comparte detalladas referencias que tienen que ver con los roles de género que fortalecieron el carácter y las características del autoconcepto para trascenderlos. A través de procesos reflexivos, la docente da cuenta del cambio en el paradigma de los roles de lo femenino y lo masculino, los cuales han cambiado para ella en solo dos generaciones “era la mujer en la cocina, tiene a su marido, lo tiene todo planchadito, bonito, limpio, y se acabó, ese era

el contexto, ahorita es otro... mi abuela era y sigue siendo, una asidua lectora, entonces yo creo que yo crecí y crecimos con ese ejemplo” [NegElec-D/C-DEC].

A pesar de un entorno muy marcado por los roles familiares y sociales, la docente manifiesta creencias evaluatorias respecto a vivir experiencias que no la limitaron por ser una niña, cuestiones que como adulta considera que fueron culturalmente disruptivas en su momento, pero que se imprimieron como primeras representaciones sociales con la fuerza de un Incidente Crítico y que abonaron la construcción identitaria de la docente

[...] curiosamente para la época, creo que yo viví cosas que ahora están viviendo, que para mí eran completamente disruptivas... me acuerdo que pedí un camión, ni siquiera un carrito... me acuerdo, que le dije a mi abuelo, “es que quiero un camión Apache, mi papá no me lo quiere comprar, porque dice que son de niños”, y mi abuelo así, ¿eh?, chécate, el alcahuete, “¿cuánto cuesta?”, y me compró el camión... y fui la niña más feliz, ¿a qué voy con todo este contexto?, o sea, ese tipo de ideas que uno puede pensar “ay, ¿qué más da?”, creo que sí te cambian el chip [NegElec-D/C-DEC].

La docente tuvo contacto referencial con los valores sociales de la IBERO desde la infancia, pues refiere que además de que su padre trabajaba en la institución “cuando [mi papá] llega a la Ibero, creo que se sintió en el lugar perfecto, para él, era un lugar seguro, un lugar que le permitía moverse de áreas, conocer, le gustaba conocer mucha gente, ya es jubilado” [NegElec-D/C-DEC], y es en la IBERO donde inicia su formación académica de pregrado, una formación que según sus creencias que motivan la agencia tuvo que diseñar complementando la carrera de Diseño Gráfico con otros estudios y disciplinas “lo que voy a hacer es construir mi carrera... entonces dije “ estudio Diseño, luego me sigo con Sistemas, y luego Marketing, y ya la armé” [NegElec-D/C-DEC], pues por la época no encontraba en México la carrera que se ajustara a sus aspiraciones “tenías que ir a Europa, que tenías que ir a Canadá, a Estados Unidos; mi papá con ese contexto familiar, que te digo, una cosa es de que “órale te doy chance de hacer tus

tonterías de niño, otra es “vete”, o sea, olvídale” [NegElec-D/C-DEC]. El gusto por la multidisciplinaria lo asimiló tempranamente en su búsqueda vocacional.

Los primeros elementos del autoconcepto de la entrevistada que revela en su narrativa son de significarse a sí misma como una permanente inconforme que, si bien, en una etapa adolescente lo asociaba con una “actitud fría, soberbia, irreverente” [NegElec-D/C-DEC], más tarde, la permanente inconformidad se transformó en la búsqueda de la autoeficacia como parámetro de calidad en su actividad profesional y como docente.

La incursión en la aplicación práctica del campo disciplinar llegó se concretó, incluso antes de concluir los estudios de pregrado, lo que amplió su panorama sobre cómo fortalecer su perfil académico-profesional, y que incidió en un autoconcepto en constante evolución “realmente como iba aprendiendo, fui implementando, mi padre estaba un poco infartado, así de “¡no puede ser, una carrera que no ejerces!”, “es que sí la ejerzo, pero va evolucionando”, equis. Evolucionó” [NegElec-D/C-DEC]. La naturaleza cambiante del área disciplinar de la docente, como atributo, está impresa en sus creencias evaluatorias que motivan la agencia sobre el desarrollo personal y profesional que ha orientado su toma de decisión “mi perspectiva es que cinco años es un mundo en tecnología, y yo necesito moverme...” [NegElec-D/C-DEC].

Una característica que ha acompañado a la docente desde la infancia es ser diferente, incluso pionera en las elecciones de carrera, así como optar por trabajos que incluyen actividades profesionalizantes emergentes en su momento, “en esa época, éramos muy poquitos los de internet, por supuesto había interacciones y negocios, pero era raro, ¿sabes?, desde lo que hacíamos, hasta los que interactuaban, era todavía un ambiente muy árido, lo cual era bueno y malo; bueno porque tenías la oportunidad de destacar, pero malo o pesado, porque tenías que construir, ¿no?, picar piedra” [NegElec-D/C-DEC]. El ambiente profesional abonó más elementos al sistema de creencias de la docente en cuanto a creencias evaluatorias como lo deseable o no deseable profesionalmente en la tribu académico-profesional, o creencias sobre la aridez del gremio que *forja*, o que destacarse en el medio tecnológico vinculado a sectores financieros es una carta de recomendación que pesa mucho.

La incompreensión del mercado laboral de los perfiles de profesionistas multidisciplinares profesionalizantes y el surgimiento de una incipiente rama del comercio, como comercio electrónico, brindaron experiencias a la profesora del tipo de Incidente Crítico que tocaron su emocionalidad e impulsaron su agencia por continuar su preparación en el ramo, en el extranjero “o sea, sí está padre que vengas de la Ibero”, y yo: “tengo estos diplomados”, y “sí, pero pues no hay un papel que diga que sabes *Ecommerce*... como que me pegaron en el ego, y pensé “si quieren el papel, pues voy a sacar un papel [...] y empecé a buscar maestrías de Comercio electrónico y *EBusiness* [...] evidentemente, seguía sin haber en México” [NegElec-D/C-DEC].

La docente posee una esfera emocional importante que determina su toma de decisiones en momentos críticos; la cual, puede ser incluso más importante que el pragmatismo para mantenerse en un puesto profesional por el prestigio o la retribución económica que este pueda significar “yo ya no quiero esto para mí, sí está muy padre, pero el precio es muy alto, o sea, no puede ser que yo pase aquí mi cumpleaños, y ni siquiera tengo el tiempo de contestar el celular, y decirle a la gente que me quiere: “gracias por tu mensaje”, ya no más, ¿sabes?, “ya me agoté”, y me agoté más, porque no vi que me retribuyeran” [NegElec-D/C-DEC].

Los aprendizajes en el campo profesional, sumados a aquellos adquiridos en los años del posgrado motivaron la agencia de la docente para transitar de la identidad profesional de empleada a la de emprendedora y docente “cree una, todavía no era una consultoría, era una academia, por así decirlo, clases de Comercio Electrónico, conforme a lo que yo estaba viendo de mi maestría, más lo que estaba aprendiendo [laboralmente]” [NegElec-D/C-DEC]. En realidad, la incursión en la docencia tomó características de la vida académica que la docente tuvo en su formación de pregrado a las que sumó las características identitarias forjadas en el campo profesional “soy exigente, y me gusta que la gente se sienta cómoda, contenta, ¿sabes?, yo soy de la idea de “el día que estés conmigo de algo que yo te organice, que te sientas como a mí me gustaría sentirme” [NegElec-D/C-DEC].

La docente retoma frecuentemente el tema del género como un elemento que cruza la conformación de su identidad, pues lo identifica presente desde la infancia, en la elección de carrera y en la vida profesional.

[...] curiosamente en *Ecommerce*, hay muchos, como son negocios digitales, hay muchos más hombres que mujeres, ahorita ya serán más mujeres, pero igual, o sea, mi ambiente profesional, continuó siendo como mi ambiente en infancia, un 90% hombres, y las demás mujeres, y quizá por mi formación, o mi personalidad, o mi carácter [...] soy muy clara, muy transparente, muy directa, ¿no?, porque en los negocios, así son los hombres, y para bien o para mal, aprendí esos modos, si tú quieres, feos, ¿sabes?, pero no se andan con miramientos [...] después, cuando empecé a interactuar con más mujeres, a mí me dio mucho gusto [NegElec-D/C-DEC].

Es en esta entrevista en la que la categoría del género emergió más claramente, por los legados socioculturales y familiares en los que abundan las creencias descriptivas sobre el deber ser según los roles de género y por las creencias que motivan la agencia hacia romper con los roles tradicionales el género, para conformar una identidad divergente a la tradición. De manera reflexiva, la docente comparte una creencia evaluatoria sobre las perspectivas y habilidades atribuidas a cada género, de las que se percató al iniciarse en la docencia.

[...] trabajar con alumnos hombres, es bien diferente, ¿sabes?, de repente, se echan sus albuces, y pues aguantar eso, pero yo había crecido con eso, así que me daba igual, o sus bromas pesadas, pero también sus comentarios muy certeros hacia el negocio; en la generalidad, creo que a las mujeres nos falta mucha visión de negocio, ¿no?, como que no nos educan, para el negocio, ¿no?, como que nos educaron para otras cosas” [NegElec-D/C-DEC].

Con relación a la investigación, la docente tiene creencias evaluatorias sobre la investigación tradicional como poco práctica, incluso poco útil, para la labor

profesionalizante en el campo laboral, por lo que su preferencia es que los proyectos de investigación deben ser proyectos prácticos, como los estudios de caso.

Los conocimientos profesionalizantes que adquirió en la práctica profesional incentivaron que la docente se acercara a su Alma Mater a ofrecer su experiencia a académica y profesional y ponerla al servicio de la educación continua como gratitud hacia la institución “yo nada más sabía que tenía muchas ganas de hacerlo, que sabía trabajar, bajo metodologías y procesos, y a la Ibero, le debo mucho, mucho, mucho [...] y me encontré un ambiente relativamente sencillo, me abrieron las puertas” [NegElec-D/C-DEC].

La docente no cuenta con formación pedagógica para la docencia, el hecho de incursionar en la DEC la llevó a adentrarse, a través de actividades investigativas prácticas, en la didáctica para superar la académica puramente empírica. Adicionalmente, debido a una condición que conforma su identidad central, la profesora asume la enseñanza, desde su paradigma práctico, para hacerla más atractiva “desde niña, yo he sido hiperactiva, y sufro de lo que ahora se conoce como déficit de atención, entonces es muy complejo, para los que tenemos déficit de atención, que alguien capte nuestra atención” [NegElec-D/C-DEC]. La empatía y el cuidado socio emocional derivadas de su condición han permeado su docencia, así como los procesos de selección o como convocante de otros docentes para el diplomado que coordina, que es que sean capaces de estar muy actualizados en su disciplina e incluir contenidos, sí teóricos, pero altamente aplicables y útiles de manera concreta en la vida profesional del estudiantado “entiendo que hay temas teóricos, y que si tú no entiendes la teoría, mucho menos la práctica” [NegElec-D/C-DEC].

Otra cuestión relacionada con creencias evaluativas que permean su enseñanza tiene que ver con el hacer las clases diferentes, disruptivas para captar la atención del estudiantado, y que eso es lo que le hubiera gustado que sus propios profesores hubieran hecho en su formación de pregrado. Sin saberlo, de una manera intuitiva la docente comprendió el perfil del alumnado que atiende en la DEC y el tipo de profesorado que

requiere ese alumnado, por lo que construyó el diplomado justo como la naturaleza de la modalidad de la educación para las personas adultas lo requiere

[...] yo no quería académicos de tiempo completo, puede ser que yo esté en un error, ojo, pero los pocos que yo he visto de tiempo completo, se vuelven personas muy de cátedra, “hay que leer el libro tal, así”, hasta me los imagino con los lenticitos, eso, eso yo no quiero, no porque sea malo, sino, si tienes mucha gente con mi personalidad, bueno, media hora, los perdiste, ahí los vas a tener de cuerpo presente cinco horas, de mente quién sabe, eso yo no quiero [NegElec-D/C-DEC].

En cuanto a los atributos que la docente busca en su profesorado comparte como creencia descriptiva que “sí vi que todos mis profesores fueran profesionales activos, preferentemente, con experiencia académica” [NegElec-D/C-DEC] que son atributos que ella misma posee, aunque en su autoconcepto no se identifica a sí misma como *académica*. Hay una relación de cordialidad, horizontal entre colegas y de cercanía con sus pares docentes “los encontré en el gremio, como ya llevaba muchos años, conocía mucha gente y los empecé a invitar [...] y se empezaron a emocionar, porque terminó siendo un diplomado de cuates [...] un diplomado como muy mueganito” [NegElec-D/C-DEC].

La docente tiene un alto sentido de autoeficacia por la satisfacción declarada de sus estudiantes que confirman que sus decisiones en la elección del profesorado, los contenidos y el conocimiento didáctico del contenido son acertados para mantenerlos motivados, además de que logra satisfacer las soluciones de negocio que las personas adultas trabajadoras buscan en la educación continua, con una enseñanza dinámica alejada de las metodologías tradicionales.

Hay una fuerte identificación con los valores sociales de la institución por el hecho de ser egresada de la IBERO, lo que a su vez busca permear en sus estudiantes con la ayuda del ambiente de inclusión, apertura, calidez y de crear comunidad que genera en sus espacios educativos “creo que eso [los valores sociales] es lo que, definitivamente, marca

mucho, mucho el perfil de la Ibero” [NegElec-D/C-DEC], lo que además comparte como creencia evaluatoria:

[...] creo que este tema de comunidad, o de hermandad, o de amigos, o de ir jalando gente que conoces, que sabes, que es talentosa, por supuesto, me lo ha permeado la Ibero, ¿no?, y también, la Ibero forma este carácter de investiga, continúa [...] de alguna manera, vas buscando un camino que trascienda [NegElec-D/C-DEC].

Con relación al perfil del alumnado de la DEC, la docente indica creencias descriptivas a partir de los años que ha impartido el diplomado como que, en efecto, es un público diverso “a mí me ha sorprendido, alguna generación, tuvimos unos doctores, que yo dije “¿qué, qué hacen unos doctores tomando un diplomado de Comercio electrónico?” [NegElec-D/C-DEC], o que la necesidad de aprendizaje del estudiantado coincide con que requieren la práctica, hacer las cosas porque “regularmente son gente de negocio, o gente mínimo, que trae un tema de emprendimiento” [NegElec-D/C-DEC].

El perfil del alumnado de la DEC, según refiere la creencia descriptiva de la docente implica una fuerte exigencia de formación académica y experiencia en el ramo por parte del profesorado porque “hay gente que ya trae una profesión bien armada, ¿no?, entonces los que damos en estos diplomados, sí tenemos que tener unas tablas de negocio firmes” [NegElec-D/C-DEC]. Asimismo, aunque la docente le da un peso importante a la teoría, como base de la praxis, manifiesta una creencia evaluatoria de que la praxis supera en importancia a la teoría “hay esta, como esta vena de hacer, y a mí es lo que me gusta, que se ejecute lo que aprende, si no ejecuta lo que aprende, ¿para qué aprende?, no tiene sentido” [NegElec-D/C-DEC].

La manera en que la docente concibe la investigación diverge de lo que se entiende por la investigación tradicional, y más bien significa su investigación como una actividad integrada a su día a día, siguiendo una especie de ritual del gremio o de la tribu académica para mantenerse actualizada “hay un ritual, que dedico de 30 a 60 minutos a leer las noticias del medio, porque la tecnología cambia muchísimo” [NegElec-D/C-DEC],

lo que, por ende, es una cualidad que caracteriza al profesorado de la disciplina “por el gremio en el que estamos, no me gusta usar esas palabras, de alguna manera, estamos forzados a estar actualizados” [NegElec-D/C-DEC].

Si bien, a partir de la narrativa de la docente se desprende que hay un análisis y reflexión sobre su práctica docente, ante la pregunta explícita, identifica el análisis con la aplicación de una metodología, más que como un ejercicio de reflexión, por lo que, indica que no hace un análisis metodológico de su práctica docente, pero que sí se mantiene en contacto de manera empática y cercana en sus *pautas de comunicación* con las necesidades de aprendizaje del alumnado, para crear un clima de confianza y apertura para el aprendizaje.

En cuanto a las particularidades de la enseñanza en la DEC a las personas adultas trabajadoras, la docente comparte la creencia evaluatoria acerca de que hay una fuerte conciencia de clase y sentido aspiracional de la educación privada que ofrece la DEC IBERO, pues

[...] es gente que tiene una trayectoria fuerte, es gente que viene de empresas sólidas, y de pronto me tocan personas soberbias, y eso a mí sí me molesta, pero eso es personal, ejemplo, de “estoy pagando tanto dinero, y casi, casi, deben de hacer lo que yo digo”, así de “no espérame, amigo, no va por ahí”, ¿no?, estas necedades, y estas actitudes, que en mi opinión son soberbias, y hasta infantiles, me las he encontrado, en particular, en la Ibero, ¿qué triste, no?, es como la cara oscura de esta comunidad, afortunadamente, si acaso, es uno cada dos generaciones, si acaso, pero este personaje, que de pronto aparece sí es terrible [NegElec-D/C-DEC].

Asimismo, para la docente, si bien el programa académico que imparte es de gran valía académica, reflexiona con el alumnado sobre lo que considera el gran valor de compartir la experiencia académica en la IBERO: el *networking*.

[...] “lo más valioso, que tú te vas a llevar, no es este diplomado, no es el desfile de profesores que vas a tener aquí, enfrente, es el *networking*, aprende a hacer *networking*, pregunta quién está al lado, a qué se dedica, porque eso va a ser que quizá tú mañana tengas a alguien que te ayude en tu negocio, en una investigación” [NegElec-D/C-DEC].

Finalmente, para la profesora, según su creencia evaluatoria, la enseñanza tiene que ver con amor y entrega, sentimientos involucrados en por qué imparte en la IBERO y que ello le significa seguir innovando en temas tecnológicos, que es una labor inacabada “creo que la Ibero siempre ha tenido esta pauta, de ser una escuela que innova, y que es humana, y que está buscando nuevas tecnologías, y ofrecerle más a sus profesionales, creo que tenemos por ahí un reto bien grande” [NegElec-D/C-DEC].



Figura 24. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Negocios Electrónicos

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 16. Sistema de creencias de la docente de Negocios Electrónicos por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-cultural	Tradicional marcado por roles de género.
Campo disciplinar	Multidisciplinar. Vocación clara aunque disciplina incipiente.
Ser docente en la IBERO	Es amor y entrega.
Enseñanza de la educación continua	Praxis sobre la teoría.
Aprendizaje de las personas adultas	Logro de aprendizajes tangibles, aplicables, prácticos.
Investigación	Como lectura diaria para la actualización.
Reflexividad	Presente, aunque no verbalizada.
Emocionalidad	Presente en la toma de decisiones.
Rol docente	Generadora de climas de confianza.
Alumnado de la DEC	Alto perfil, exigente, heterogéneo, emprendedores.

Interacción con el alumnado DEC	Cálida, abierta y horizontal.
Interacción con pares docentes	Horizontal con liderazgo de coordinación.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos, relacionados con estudiantes que concretan aprendizajes.
<i>Categorías emergentes</i>	<i>Presentes o no presentes</i>
Trayectorias multidisciplinares	<i>Sí</i>
Sentido de espiritualidad y fe	<i>No</i>
Ser egresado IBERO y su docencia	<i>Sí</i>
Asuntos relacionados al género	<i>Sí</i>
Coyuntura de la COVID-19	<i>No</i>
Verbalización del autoconcepto	<i>Sí</i>

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.14 Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 14 [Tecnol-D/C-DEC]

[Crear un diplomado es] “hacer una historia, no como cosas aisladas, sino toda una narrativa” [Tecnol-D/C-DEC].

Los legados familiares del docente refieren una tradición familiar en diferentes oficios, más que profesiones, y el emprendedurismo dentro de un contexto cultural tradicional en el que los roles de género se muestran definidos por el México de la segunda parte del siglo XX. La influencia del entorno familiar, marcada por los roles de género, y su lugar como el hermano mayor propiciaron que el docente estuviera sometido a una fuerte exigencia académica, por un lado por las profesiones en las ciencias de la salud de sus padres y, por el otro, por una cuestión de ayudarlo a superar un problema de tartamudez que pudiera afectar su vida escolar.

[...] mi mamá, yo creo es de las primeras generaciones de mujeres, ahorita ya tiene, debe estar por cumplir los 80 años, digo, mientras todos mis compañeros y sus respectivas mamás estaban apoyando en casa, y, este, no habían tenido, posiblemente, una licenciatura, a mi mamá, a mí me tocó vivir con una mamá, que no estaba en casa, porque estaba trabajando, de sol a sol, pero, pero, profesionalmente, pues se estaba

desarrollando, entonces, lo digo con orgullo, ¿no?, es la, seguramente, es de las mujeres de esa generación, que les tocó romper brecha de lo que era clásico. [Tecnol-D/C-DEC]

Como creencia evaluatoria el docente comparte que provenir de un contexto progresista en cuanto a los roles de género propició una serie de eventos que, por un lado, dan cuenta de que es una persona con una dimensión emocional sensible al entorno y, por el otro, que las decisiones familiares como un divorcio complicado de sus padres concatenaron una serie de incidentes críticos negativos que moldearon una parte importante de sus decisiones de carrera, incluso de la elección de la institución educativa, “mi mamá, siempre dijo, “Ah es que tú vas a estudiar ahí, tú vas a estudiar ahí, y tú vas a estudiar ahí”, y yo, la verdad, es que yo decía bueno, pues a mí me da lo mismo” [Tecnol-D/C-DEC]. El docente es egresado IBERO.

En el hogar, también se moldearon algunas creencias evaluatorias sobre la consciencia de clase de la educación privada “mi mamá, digo, era digamos como su sueño, que yo estudiara en la Ibero” [Tecnol-D/C-DEC], también sobre la orientación disciplinar, pues el docente inició estudios de pregrado sin atender al llamado vocacional que tampoco tenía claro, que incluso la elección de carrera la decidió al azar “...y después de analizarlo, mucho tiempo y de estar ya formado, en la fila, para elegir la carrera, y no saber qué carrera elegir, agarré y metí mi mano a la bolsa [y] saqué una moneda...” [Tecnol-D/C-DEC].

La herencia materna de dedicar parte de su actividad profesional a la docencia propició que el docente se iniciara de manera temprana en la enseñanza de forma empírica, lo cual promovió la construcción de un autoconcepto positivo y fomentó su sentido de autoeficacia al desarrollar gusto por la docencia, comenzando por *perderle el miedo* “yo era muy bueno en Matemáticas, en Física, en Química, en varias materias, digamos, que de las que, comúnmente, se sienten complicadas [...] me aventé hacerlo, y la verdad es que tuvo muy buenos resultados” [Tecnol-D/C-DEC].

El docente recibió un fuerte acompañamiento paterno relacionado con habilidades que en su vida académica lo llevaron a sobresalir y que, luego, como docente, le han ayudado a ser un comunicador eficiente, incluso a controlar el problema de tartamudez “... mi papá me ayudó a desarrollar el material con el que yo iba a exponer, y practicábamos, una y otra, y otra, y otra vez [...] modestia aparte, mis trabajos eran los mejores de esa época, comparado con lo que presentaba el promedio” [Tecnol-D/C-DEC].

La elección de carrera decidida en un volado detonó el incidente crítico de verse en la necesidad de retractarse y cambiar de carrera, después de tres años de haberla sufrido y de sentirse atrapado por la lógica del financiamiento educativo, sin embargo, recibió apoyo materno y la segunda decisión de carrera obedeció a su creencia evaluatoria de que los cambios en el mercado de las telecomunicaciones podría favorecerle “mi mamá aceptó el cambio de carrera, ¿no?, a Electrónica, entonces terminé la carrera de Electrónica” [Tecnol-D/C-DEC].

El profesor experimentó el acercamiento con el modelo académico y humanista de la Ibero como estudiante, luego como docente de asignatura y también como colaborador, pues siendo aún alumno, fue contratado por la Universidad como desarrollador de proyectos informáticos por algún tiempo, lo que continuó moldeando las creencias sobre la disciplina, adoptando el hábito y aprehendiendo los valores sociales de la institución como parte de la comunidad estudiantil e informática de la IBERO “el que iba a ser mi jefe, dijo “¿sabes qué?, está padre, que son como las bermudas y tus chanclas, pero si vas a trabajar aquí [...] no puedes venir así” [Tecnol-D/C-DEC].

Una de las creencias derivadas de la tribu disciplinar, que motivan la agencia del docente y que han permeado su capacidad de ser responsable, previsor y desarrollar una ambición continua por el crecimiento es que “los fierros no tienen palabra” [Tecnol-D/C-DEC], lo que obliga a los profesionales de las IT a tener dinámicas de trabajo complicadas “prácticamente, no tuve vida [...] y como yo era responsable de toda la infraestructura [de la compañía] en México y en el mundo [...] por eso, soy muy *picky* con los temas del servicio” [Tecnol-D/C-DEC].

Nuevos incidentes críticos como la confrontación entre la vida personal y la profesional motivaron la agencia del entrevistado para regresar a la academia como docente de asignatura en la IBERO, sin embargo, vino una ruptura de creencias cuando esto no fue posible “yo pensé que en Ingenierías me iban a abrir la puerta, así de “órale, y pásale”, ¿no?, porque dije “bueno, eh, creo que tengo un buen nivel de experiencia y que puedo transmitirle a los alumnos” [Tecnol-D/C-DEC], y, enseguida, optó por incursionar en la educación para las personas adultas trabajadoras en la DEC IBERO. El cambio de ser docente de asignatura a ser docente de Educación Continua, propició un cambio cualitativo en su identidad docente, por la naturaleza de la modalidad educativa y los retos que implicó atender las necesidades educativas de un público distinto al de estudios de pregrado. Para sorpresa del docente, en realidad, su nueva trayectoria académico-profesional resultó adecuada para su nueva realidad como enseñante de conocimientos profesionalizantes, lo que robusteció su autoconcepto y renovó su sentido de autoeficacia.

[...] era la primera vez que retomaba yo el aula, y ya no con alumnos, sino con gente profesionista, que ya tenía mucho tiempo trabajando, ¿no?, entonces, dije “híjole”, me dio un poco de miedo, porque dije, que “no sé qué me puedan preguntar y ¿si me ponen en apuros?”, pero la verdad es que me fue muy bien, ¿no?, me fue muy bien, y todas las dudas que tenían, de repente, me venía así la respuesta a la mente con las experiencias que yo había tenido, “y lo que conozco es esto y aquello”, y la verdad es que muy bien [Tecnol-D/C-DEC].

Adicionalmente, el docente encontró en la educación para las personas adultas trabajadoras una modalidad más receptiva para dar cauce a sus inquietudes académicas, por ejemplo al crear programas académicos con la agilidad y velocidad que requiere una disciplina que se actualiza constantemente, y en la que pudiera explotar eficientemente sus características personales transversales. El entrevistado mostró capacidad reflexiva sobre la naturaleza de la modalidad al entender los retos a los que se enfrentarían las personas especialistas de sus diplomados

[...] una de las habilidades que tengo es el networking [...] lo que hice fue buscar especialistas [gente] que no fuera nada más técnica, sino que tuviera un puesto gerencial o directivo, sabiendo que se iban a enfrentar a gente que ya trabajaba, o sea, mi interés no era hablarles en bits y en bites, sino en experiencia, y en soluciones, experiencias, tácticas operativas, que pudieran servirles, entonces así, así armé mi primera generación [Tecnol-D/C-DEC].

En cuanto a las interacciones con las personas pares docentes, el docente considera como creencia descriptiva que establece relaciones horizontales o entre colegas, y que parte de su función es motivarlos a dar vida a la historia que quieren contar a través de un diplomado, con él a la cabeza de los esfuerzos creativos, para vigilar la actualidad de los contenidos, y guiar las actividades reflexivas y de seguimiento para realizar ajustes, pues la disciplina se actualiza en menos de seis meses “ninguno de los tres programas ha sido igual, o sea, la estructura si bien pudiera parecer que los temas son similares, he hecho algunos ajustes, para hacerlo lo más acorde con la realidad, ¿no?, y la verdad, es que estoy pendiente en todas las sesiones” [Tecnol-D/C-DEC].

El entrevistado manifiesta un fuerte sentido de pertenencia con la IBERO como su Alma Mater, el cual ve permeado en su ser docente. Como creencia descriptiva comparte que en la educación continua ha encontrado la modalidad educativa en la que puede integrar los ejes teoría-praxis adquiridos en la etapa profesional con la filosofía educativa aprendida desde la vida como estudiante

[...] la verdad, es que sí yo estoy hecho a mi Alma Mater, o sea, a mí sí me gusta mi Universidad, sí creo la verdad, que, que sería muy bueno, que a nivel, o sea, digo, lo que me gusta de la DEC es que puedes, tiene esa apertura de mezclar bien la parte del conocimiento, con la parte de la experiencia. [Tecnol-D/C-DEC].

Para el docente, la riqueza de la educación continua radica en que es una modalidad enriquecedora también para el profesorado, pues “obtengo conocimiento de los

participantes, porque es gente que tiene experiencia” [Tecnol-D/C-DEC]. Lo que permite inferir que la interacción con el alumnado, como con los pares docentes, también es horizontal, entre personas que son colegas de la disciplina o de la rama profesional, en cuya interacción hay una “comunicación bidireccional entre el alumno y el expositor” [Tecnol-D/C-DEC]. Creencias evaluatorias adicionales sobre la interacción con el alumnado consisten en que al reconocerse como profesionales de la tribu académica y que es imposible saberlo todo, logran la construcción colaborativa del conocimiento gracias a esa comunicación bidireccional “es más fácil conversar con un colega, al que ves como tu par, y no, un maestro, al que le crees lo que te diga, eso es padre, porque ellos muchas veces te platican, cómo lo hicieron en sus organizaciones” [Tecnol-D/C-DEC].

El docente comparte como creencia evaluatoria sobre el alumnado de la educación continua que es un tipo de profesionista “ya sabe cómo hacer las cosas, solo busca perfeccionar esas habilidades, u obtener más herramientas para ser más efectivos en su trabajo, eso me gusta mucho” [Tecnol-D/C-DEC].

La esfera socioemocional del docente está permeada por las experiencias negativas que vivió como incidentes críticos negativos en su vida como estudiante de pregrado, y que con el paso del tiempo y la nueva oportunidad de vincularse a través de su labor docente en la DEC IBERO, admite que ha encontrado un elemento de reconciliación y reencuentro con su Alma Mater gracias a la “oportunidad de aprender y de intercambiar conocimientos, y la verdad es que digo, que lo que he encontrado en la Ibero, es más bien, como que me reencontré con la Ibero” [Tecnol-D/C-DEC].

La dimensión de ser egresado IBERO es transversal a la identidad docente de este profesor, pues en su narrativa refiere como creencia evaluatoria que una de las grandes enseñanzas sobre los valores sociales de la institución está relacionada con el servicio social que realizó en la Serra Tarahumara, el cual consideró una experiencia extraordinaria por su capacidad transformadora y que rememora como “la mejor experiencia de mi vida, la mejor experiencia de mi vida” [Tecnol-D/C-DEC]. De ella recupera el aprender de manera concreta la capacidad de incidencia directa en la vida de las comunidades rarámuri a través de capacitarlos en temas de uso de equipos de

cómputo. La experiencia propició la conformación de creencias descriptivas y evaluatorias sobre sí mismo como agente de cambio, y la ruptura con el pensamiento colonizador de quien llega a educar “la verdad es que llegamos, e íbamos con esa soberbia clásica del recién, del que está a punto de salir de la universidad, y qué cree que se puede comer el mundo a puños [...] pero no, la verdad es que aprendimos un chorro” [Tecnol-D/C-DEC].

Sin usar palabras religiosas, el docente significó la experiencia en la Sierra Tarahumara como la oportunidad que le brindó la Universidad para vivir como un Incidente Crítico positivo transformador de su sistema de valores la ruptura de paradigmas, al entrar en contacto con elementos de la espiritualidad ignaciana puestos en práctica en el servicio a las comunidades menos favorecidas, con el acompañamiento y guía de los sacerdotes jesuitas en las misiones “eso yo siento que me tocó mucho, y me hizo como tratar de salirme un poquito de mí, y digo, un poquito, porque con el tiempo, lo he ido haciendo un poquito más, pero en ese momento, fue como establecí la base, para salir un poquito de mí” [Tecnol-D/C-DEC].

Los valores sociales de la institución los concibe como integrados a su identidad como persona y como docente, indica como creencia descriptiva que la familia es la base de una formación en valores y que “la verdad, es que yo sí me compraba el tema de los valores y los principios [...] yo creo que la Ibero sí te ayuda mucho a reforzar esas cosas, que debes de traer ya desde casa, o desde tu entorno, experiencias previas” [Tecnol-D/C-DEC].

El aspecto humanista que promueve la IBERO, está presente también en el currículo oculto manifiesto en la interacción que el docente tiene con el alumnado “sí trato de establecer un pequeño, un pequeño vínculo personal” [Tecnol-D/C-DEC], y con el profesorado “muchos de ellos inclusive hemos continuado en temas personales, este, conocemos a nuestras respectivas familias, conocemos un poco lo que ha sido nuestra vida” [Tecnol-D/C-DEC], lo que a manera de creencia descriptiva y luego evaluatoria el docente indica que la relación interpersonal es imponderable tanto con el alumnado, como con el profesorado “yo creo que es como la base, o como el principio; para mí es más importante la relación personal; y lo mismo ocurre con mis compañeros de trabajo” [Tecnol-D/C-DEC] quienes son además sus amigos.

En términos de la relación con la institución, para describirla, el entrevistado comparte la representación o imagen de la parábola del regreso del hijo pródigo, y hace manifiesta de nueva cuenta el sentido de reconciliación y de trascendencia que propiciaron los incidentes críticos, lo que le permite integrarse de manera distinta como adulto y docente que como estudiante de pregrado “no fue así de “vengo a que me cuiden, sino vengo a ofrecer, vengo a regresar un poco de lo que tuve en la Ibero, y la experiencia que adquirí, pues para dar, y para generar más valor para la Ibero” [Tecnol-D/C-DEC].

En cuanto a las concepciones del entrevistado respecto a la educación continua, sostiene creencias descriptivas que le permiten caracterizar la modalidad, principalmente, como flexible y ágil, y comparte su imagen o representación de los programas de educación continua como lanchas de velocidad, mientras que los programas de grado se corresponderían a buques o tanques, siguiendo la analogía indica como creencia descriptiva “yo creo que hay, o sea, hay un punto importante en la educación continua, y es la flexibilidad, yo creo que eso es lo que lo define [...] te puedes amoldar muy fácilmente a los requerimientos del mercado [...] yo creo que lo que la gente busca en los diplomados es precisamente esa frescura en el conocimiento” [Tecnol-D/C-DEC]. Añade como creencia evaluatoria que los conocimientos vivenciales y la capacidad de satisfacer necesidades formativas específicas, e incluso el potencial de anticipación a las demandas del mercado cuentan como las grandes ventajas de la modalidad.

Respecto al rol que asume en el aula, el docente sostiene la convicción que motiva su agencia de significarse a sí mismo como facilitador de conocimientos, porque “tienes que ayudarlos a identificar, o sea, ayudarlos a que ellos vean hacia dónde se quieren dirigir, y darles las herramientas, para que ese camino que quieren tomar, pues sea el más sencillo” [Tecnol-D/C-DEC]. La docencia en la educación continua tanto para el docente como para el equipo de trabajo que lo acompaña en los programas educativos a su cargo comparten la creencia evaluatoria que motiva la agencia de que “es algo, que hacen por cariño, así como yo lo hago por cariño, o sea, me interesa platicarles de mi experiencia, generarles algún valor, sabemos que de esto no vamos a vivir, sabemos que realmente es por amor al arte [...] es como una entrega desinteresada” [Tecnol-D/C-DEC], lo que a la

postre es un rasgo identitario como docentes y que los cohesiona como equipo de trabajo.

Particularmente, el docente se asume con una responsabilidad por el aprendizaje del alumnado que trasciende la definición de funciones de un docente o un coordinador, tiene la imagen de sí mismo como una especie de embajador del espíritu humanista de la Universidad a través del acompañamiento que brinda al alumnado

[...] mucho es “sabes que lo que te quiero transmitir, lo que la Ibero te quiere transmitir, a través de este programa, pues no nada más es el tema de las materias, sino es el tema de la experiencia, y no nada más es la experiencia académica, sino la experiencia del camino, de todo el camino, en el programa, o sea, que te sientas acompañado, que te sientas escuchado, que te sientas seguido, que sepas que si tienes alguna duda, volteas y le preguntas, a pues el común denominador que soy yo” [Tecnol-D/C-DEC].

El docente, adicionalmente, se asume con un rol más abarcador que solamente facilitador, por las actividades integrales de seguimiento al aprendizaje del alumnado y de servicio a su equipo docente “soy más que un facilitador, un colaborador, tanto con los, con la gente que asiste al diplomado, como con mis colegas que están exponiendo los temas” [Tecnol-D/C-DEC], actividades como pasar la lista en todas las sesiones del programa, revisar las calificaciones asignadas por sus colegas al alumnado y aplicar evaluaciones adicionales a las que de manera institucional aplica la DEC al finalizar el programa le permite *sentir* que está en control de la calidad en el servicio que la IBERO brinda a sus docentes y estudiantes, a través suyo.

Con relación a la investigación, el docente sostiene concepciones derivadas de la disciplina, la cual la significa como una que es de reciente creación, si se le compara con otras “que son muy viejas, la Medicina, la Arquitectura, ¿no?, y así, van pasando, ¿no?, y la parte de sistemas, es más reciente” [Tecnol-D/C-DEC]. El docente explica a través de creencias descriptivas que debido a la naturaleza cambiante de su disciplina, la

investigación es indispensable como actualización constante de conocimientos, como revisión de fuentes de información y de mantenerse constantemente certificado “eso lo haces leyendo o documentándote de todos los estándares que están saliendo [...] y como en todas las organizaciones, hay, hay diferentes entidades, que se dedican a generar esos estándares y marcos de referencia” [Tecnol-D/C-DEC].

Adicionalmente, para el entrevistado, la investigación en términos del ambiente profesionalizante, está motivada por el deseo de mantenerse al día y de generar valor para la organización; mientras que en la academia, la investigación está motivada por la pasión por la enseñanza y por el compartir con los colegas-estudiantes en el aula. Para el docente, la investigación la significa como un acto motivado por el entusiasmo de compartir el conocimiento entre docentes, colegas de la tribu académica, y con el alumnado.

[...] he tenido la oportunidad de publicar en un par de revistas españolas, entonces, procuro estar escribiendo, investigando, viendo lo que está ocurriendo, pues para mantenerme vigente, ¿no?, porque al final del día eso es lo que genera valor, tanto para la organización, desde el punto de vista laboral, de mi día a día, como los programas de Educación Continua [es] algo que la misma profesión nos exige. [Tecnol-D/C-DEC].

El docente comparte como creencia evaluatoria que la cualidad de la empatía es una de las que le han sido más útiles para promover el aprendizaje del alumnado en la educación continua; la concibe como una habilidad socioemocional que le permite entender el contexto de las personas participantes y que se integra al currículo oculto para favorecer el aprendizaje a través de la labor docente “el tratar de ser empático, yo creo que empiezas con muchos temas que son de carácter este cultural y social [...] el tratar de generar un vínculo, extra académico en el aula” [Tecnol-D/C-DEC]. Por el contrario, el docente considera que lo que desincentiva el aprendizaje del alumnado es la falta de escucha y la desconexión con los intereses de aprendizaje del alumnado “estos son los 10 mandamientos, y los tienes que seguir, pues ya perdiste el 80% de tus alumnos, ¿no?, o de los colegas, que asisten, porque ellos no vienen a que les impongas tu

conocimiento” [Tecnol-D/C-DEC], sino vienen buscando aprendizajes significativos “escenarios lo más cercano a su realidad” [Tecnol-D/C-DEC].

En términos del conocimiento didáctico del contenido, el docente y su claustro tienen coordinada la forma de facilitar el aprendizaje del alumnado, una vez trazados los objetivos generales y particulares del programa

[...] nos apoyamos de herramientas, y de recursos, para facilitarles esa identificación de esos conceptos, los ponemos a poner a trabajar en equipo, o sea, que haya una interacción, un intercambio de ideas, y opiniones; si no están de acuerdo, en que se sienta la libertad de expresar ese desacuerdo, sin que se quieran imponer ideas, y para cada módulo, para cada objetivo específico tienen que cumplirlo, de tal manera, a través de una experiencia, vivencial, es decir, de un caso, que ellos tienen que ir resolviendo [Tecnol-D/C-DEC].

Como creencia evaluatoria, el docente refiere las características con las que elige, coincide y se identifica con el profesorado de sus diplomados, pues empleando la jerga de la disciplina indica que “como decimos en el medio, de criterio a juicio experto” [Tecnol-D/C-DEC], todos sus docentes comparten un alto nivel de *expertise* práctico en la materia, pues “ya los conozco, y si no los conozco, tengo referencias [...] seguramente ya sabe [n] generar esa empatía con, pues con la persona que tiene [n] enfrente [...] sé que son buenos, que saben lidiar problemas, que sé que tienen experiencia” [Tecnol-D/C-DEC]; este conocimiento del profesorado le da un sentido de autoeficacia respecto a su capacidad para elegir a los mejores facilitadores para sus programas “si fuera yo cazador de talentos, seguramente, tendría un buen *rate hit*” [Tecnol-D/C-DEC].

Dos fortalezas que el docente identifica en su “criterio a juicio experto” son “la intuición y la reflexión, o sea, sí la intuición” [Tecnol-D/C-DEC], las cuales guían sus creencias que motivan la agencia, es decir, inciden en su capacidad para la toma de decisión de manera eficiente en la elección de docentes y en la solución de problemas que cada diplomado pueda presentar “procuro que sea gente bien, o sea, nuevamente,

no quiero decir que les haga un test de valores, ¿no?, pero que intuyo, y que he visto en su trabajo, que es gente ética y responsable” [Tecnol-D/C-DEC].

La identificación es un elemento que emerge como indispensable para lograr un equipo de trabajo eficaz e integrado “me identifico yo o nos identificamos, en este, como parte de que sé que es gente muy clavada en lo que hace, muy exigente, muy perfeccionista” [Tecnol-D/C-DEC].

Como cierre de su entrevista, el docente compartió dos creencias centrales que le definen y dan identidad, la primera implica atributos de una carga fuertemente emocional del entrevistado, en la que la empatía y cercanía con la que se involucra con el alumnado permitió que esa misma empatía le hubiera sido devuelta en medio de la crisis de un Incidente Crítico.

[...] a mí me llamó mucho la atención el que, o sea, a pesar de mantener yo esos límites, como, como, como profesionalista, o sea, era evidente que algo [me] estaba ocurriendo, y que la gente sentía esa apertura, para este, para preguntarme a título personal “oye, ¿qué está ocurriendo?” [...] entonces, me di cuenta, de lo fuerte que es el tema de establecer esos vínculos extra [...] como que esa apertura, tanto de aquí para allá, como de allá para acá, [...] me hacen sentir digamos, como la parte humana de lo que es la academia ” [Tecnol-D/C-DEC].

Y la segunda creencia, que tiene que ver con la afinidad e identificación con el valor del servicio a los demás como quizás una de las herencias más importantes a nivel de creencias evaluatorias que le imprimió su etapa formativa y luego docente en la IBERO “hay una frase, que me gusta mucho, y que dice, “el que no vive para servir, no sirve para vivir” [...] y estoy convencido de ello [...] yo creo que la academia es una manera como muy evidente de prestar servicio [...] yo creo que todo mundo debería de ocuparse al menos de prestar servicio a su prójimo, de alguna manera, para hacer este mundo un poquito mejor. [Tecnol-D/C-DEC].



Figura 25. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Tecnología
Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 17. Sistema de creencias del docente de Tecnología por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Ambiente científico, progresista, disfuncional.
Campo disciplinar	Vocación disciplinar difusa.
Ser docente en la IBERO	Servicio a los demás con la docencia, agradecimiento y reconciliación con la institución.
Enseñanza de la educación continua	Flexible, ágil, empática, muy actualizada y práctica.
Aprendizaje de las personas adultas	Aprendizajes situados.
Investigación	Indispensable, cuenta con publicaciones Como pasión por la docencia.
Reflexividad	Atributo indispensable en la selección docente.
Emocionalidad	Fuerte carga empático-emocional en las interacciones en el aula.
Rol docente	Facilitador de aprendizajes y colaborador al servicio de

Alumnado de la DEC	docentes y estudiantes.
Interacción con el alumnado DEC	Colegas de tribu académica y gremio profesional.
Interacción con pares docentes	Horizontal, personal-profesional.
Incidentes críticos en la vida docente	Horizontal, relaciones de amistad, personal-profesional.
	Positivos relacionados con la capacidad de la reciprocidad de la empatía en el aula. Negativos, en la historia académico-personal.
<i>Categorías emergentes</i>	<i>Presente o no presente</i>
Trayectorias multidisciplinares	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	No claramente.
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí
Asuntos relacionados al género	Sí
Coyuntura de la COVID-19	No
Verbalización del autoconcepto	Sí
Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.	

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.15 Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 15 [Arte-D/C-Asig]

“...aprendí que tenía que escoger profesores que sintieran respeto por la educación a cualquier nivel” [Arte-D/C-Asig].

El entorno sociocultural de la docente del área disciplinar de arte es tradicional, conservador y con rasgos importantes de definición de roles de género. Se presentan nulos antecedentes familiares de carreras profesionalizantes o de oficios, sino de emplearse como profesionistas en compañías del sector productivo, en la primera mitad del siglo XX.

[...] la educación en mi casa era muy, muy estricta, porque mi papá era porfiriano [...] ni siquiera tenía estudios, porque en las haciendas, no se estudiaba en la época de Porfirio Díaz, y en México, conoció a mi mamá, que era inglesa, mi mamá muy victoriana muy, muy, muy victoriana, muy, muy estricta” [Arte-D/C-Asig].

La docente refiere una fuerte influencia paterna en el gusto por el arte y la cultura, aunque confiesa con orgullo que tuvo que rebelarse, “escaparse”, para romper con el

paradigma tradicional que negaba a las mujeres la oportunidad de tener estudios universitarios “porque no era seguro, porque no era femenino, porque pues me salía yo del perfil de esas familias tan conservadoras” [Arte-D/C-Asig].

La docente descubrió su vocación académica de manera tardía, pues la disciplina del arte le fue impuesta por su padre en un inicio y ella le tomó gusto con el tiempo “yo iba como para matemáticas o química, o esas cosas, ¿no?, pero mi papá dijo que a lo único que me permitiría era a esto de Arte” [Arte-D/C-Asig]. La profesora hizo sus estudios de pregrado en la IBERO de los años 60 y refiere que entonces había una alta interdisciplinariedad del currículo, de tal forma que la carrera de Arte incluía materias que serían licenciaturas completas años más tarde. Los primeros años de pregrado estimularon los procesos de metacognición de la docente “yo aprendí que solo el conocimiento, la capacidad de relacionar, de un lado para el otro, y hacer este tipo de conexiones que, normalmente, no se enseñaban en la escuela, entonces pues bueno pues eso, para mí fue extraordinario” [Arte-D/C-Asig] cuestión que replicó en el ejercicio de su docencia.

Como docente, vivió experiencias del tipo de Incidente Crítico expresadas como creencias evaluatorias que muestran una capacidad reflexiva importante en afinidad con su ética de honestidad intelectual desarrollada durante su formación disciplinar y reafirmada en la práctica docente “aprendí que tengo que decir “no sé”, porque cuando dices “no sé”, se acabó [...] lo estudias y la siguiente clase, pues vas y lo dices, entonces, yo creo que fue la enseñanza de mi primer año de clases” [Arte-D/C-Asig].

La docencia significó para la profesora la vía para ejercer una actividad profesional que hace por gusto, y en un principio, en franca divergencia de lo que los roles tradicionales familiares indicaban que correspondía hacer a una esposa y madre de familia.

[...] mi papá me decía “mi hijita, ¿qué tu marido no te puede mantener que necesitas trabajar por dinero?”, y dije “pues que no es por el dinero, claro que me sirve mucho el dinero, pero no es por eso, es porque quiero usar todo lo que he aprendido y quiero compartirlo [Arte-D/C-Asig].

La docencia significó también un “respiro” de las responsabilidades del hogar y la vida cotidiana y la significó como una actividad que realizaba con pasión y la “llenaba de felicidad” [Arte-D/C-Asig]. En un ejercicio reflexivo, la entrevistada compartió como creencia evaluatoria que gracias a la experiencia de la maternidad pudo sistematizar en su enseñanza que esta debe orbitar en torno al proceso de aprendizaje del estudiante.

“yo creo que conforme fue pasando el tiempo, y fui teniendo a los niños, y los niños entraron en su proceso de aprendizaje, me di cuenta que lo maravilloso era el proceso de aprendizaje de los niños, no mi proceso de enseñanza, sino el proceso de aprendizaje de ellos, ¿no?, entonces, empecé a disfrutar mucho más cuando veía que un alumno decía, “aaaah”, o sea, como “ya le cayó el 20” [Arte-D/C-Asig].

Para la entrevistada esta toma de conciencia sobre la relevancia del proceso de aprendizaje, en la enseñanza, la docente la considera evaluatoriamente como “lo más importante de mi experiencia como docente” [Arte-D/C-Asig], porque además le permitió construir un autoconcepto positivo con atributos acerca del ser docente como un orgullo que le permitía destacarse, y que al avanzar en sus procesos reflexivos trascendió el ego para situar al estudiante como el elemento más importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje “a mí me importaba yo ser maestra, yo brillaba, porque era maestra, porque en ese tiempo no había gente de mi edad que fuera maestra en la Universidad, ¿no?, entonces, era como mucho orgullo, de yo ser maestra” [Arte-D/C-Asig].

Si bien la docente inició su vida docente como profesora de asignatura, su historia en la DEC, antes Dirección de Extensión Universitaria, tiene antecedente de más de 25 años, por lo que muestra gran conocimiento de su disciplina y de la adhesión a su tribu académica “he pasado por todas las materias de Historia del Arte, o sea, imagínate, llevo más de 50 años” [Arte-D/C-Asig],

La larga trayectoria docente de la entrevistada en la educación formal y en la educación continua, le permiten compartir creencias descriptivas sobre la evolución de la

educación para las personas adultas, antes como extensión universitaria y ahora como educación para la vida y el trabajo, por ejemplo que los temas estaban en función de los programas y los alumnados de pregrado porque “en ese tiempo, se pensaba que lo que no te dio tiempo de enseñar bien en la licenciatura, otros intereses que no se enseñaban en la licenciatura se podían abrir en Extensión Universitaria” [Arte-D/C-Asig].

Asimismo, como creencia descriptiva sobre la evolución de la modalidad y sus alumnados, la docente compartió que en la educación continua “se buscó otro tipo de público, que ya no eran alumnos de licenciatura, sino que eran público, en general [...] era la oportunidad de gente, que no había tenido oportunidad de estudiar” [Arte-D/C-Asig].

La docente comparte como creencia evaluatoria su afinidad con el sello identitario IBERO, el cual permeó en su sistema de creencias por su cercanía desde muy joven con la comunidad jesuita “yo creo que, para mí, los jesuitas imprimieron un sello que es imborrable, ¿no?, yo creo que “en todo, amar y servir”, ha sido como mi clave de, no solo de docencia, sino de experiencia de vida” [Arte-D/C-Asig].

Un punto de quiebre en su docencia y en su criterio para conformar equipos docentes con colegas de la disciplina, deriva de la reflexión expresada como creencia evaluatoria de que hay cierta soberbia en la tribu académica del Arte respecto a sus consideraciones sobre la modalidad de la educación continua y su alumnado, lo que la ha llevado a cambiar su criterio de selección y orientarse por darle un mayor peso a lo que ella considera “ser una excelente persona”, muy vinculada a la máxima ignaciana “en todo amar y servir”, por encima de las grandes trayectorias académicas, aunque ser una excelente persona y poseer una gran trayectoria académica no son excluyentes.

[...] cuando yo empecé a coordinar, yo quería maestros excelentes, y con el tiempo, te das cuenta de que no tienes que ser tan excelente en el conocimiento, sino excelente persona, porque hubo muchos profesores que eran muy sabios, pero que pensaban que su alumnado era de muy baja calidad, que no había manera de trabajar con gente tan ignorante, como la que entraba a Educación Continua, y entonces eso, a mí me hizo calibrar,

que no es que sea gente ignorante, es gente que sabe de otra cosa [...] y yo creo que el conocimiento es bueno en todos los niveles, entonces, yo aprendí que tenía que escoger profesores que sintieran respeto por la educación a cualquier nivel. [Arte-D/C-Asig].

Según la creencia evaluatoria de la docente, el gusto genuino por la disciplina es una motivación importante del alumnado, para acercarse a la educación continua porque el conocimiento “es mucho más rico, y van por la experiencia de vida que se obtiene en ese, en ese tema, no van porque también el tener un diploma de Educación Continua difícilmente es curricular en el mundo del arte” [Arte-D/C-Asig], sino que muchos de ellos, por razones pragmáticas, se dedicaron a otras profesiones que consideraron más rentables que los estudios de arte, y que a través de la educación continua, pueden darse la oportunidad de continuar su formación integral en temas de su genuino interés.

[...] un montón de alumnos, que van a querer siempre estar pendientes de los fenómenos artísticos, yo creo que eso lo logró el pensamiento ignaciano, “en todo, amar y servir”, ¿no?, en todo, y crecer, o sea te sales de tu yo, para poder pensar en plural, y yo creo que eso fue fundamental, y sí, “la verdad te hace libre”, yo sí creo que la ignorancia es un impedimento muy grande, para ser feliz, para poder disfrutar de la vida, y disfrutar de los libros y disfrutar del arte, y de las exposiciones. [Arte-D/C-Asig].

Con relación a la interacción con el profesorado con quien comparte la impartición del diplomado, la entrevistada sostiene la creencia evaluatoria de que comparten el gozo por la docencia, pero también la consideración sobre que “el arte es una estrategia de conocimiento, de aprendizaje, que incluye el conocimiento, pero que también incluye la percepción del que estudia, y del que lo ve, no solamente es la información que te da el profesor” [Arte-D/C-Asig], lo que refuerza el aprendizaje significativo, situado y con el estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje como la metodología de enseñanza compartida por el profesorado “todos son gente que pensamos igual” [Arte-D/C-Asig].

La docente vincula su experiencia de vida con las creencias evaluatorias que desarrolló sobre las sociedades patriarcales, pues en su autoconcepto se considera a sí misma como una generación de transición entre vivir una vida hecha bajo los usos y costumbres del patriarcado y la vida en condiciones de igualdad de género alejada de reproducir los roles de género tradicionales; en este sentido, significa el arte como un vehículo educativo para coadyuvar el cambio cultural hacia la igualdad “a mí me tocó ese paso de venir de una sociedad patriarcal, a criar hijos que tuvieran conciencia de que no es correcta esa sociedad patriarcal, ¿no?, pero creo que en el arte se pueden ver muchísimas de esas ideas [...] por eso, tengo como antojo de empezar con algo de género, para Educación Continua.” [Arte-D/C-Asig].

Respecto al lugar que ocupa la evaluación de los aprendizajes, la docente sostiene la creencia evaluatoria de que los modelos educativos que promueven las evaluaciones sumativas estresan innecesariamente al alumnado y que no son tan eficientes para coadyuvar el aprendizaje “yo creo que no se necesita estresar tanto a los alumnos, para que aprendan, ¿no?, yo creo que hay que hacerlos trabajar, pero sin la sensación de que pueden reprobar, ¿no?, eh, que solo se aprende trabajando, es la única manera” [Arte-D/C-Asig]. En este sentido, como creencia evaluatoria, la docente comparte que la libertad de cátedra que se vive en la IBERO resulta valiosa, aunque en Educación Continua al dirigirse a un público adulto, la libertad de cátedra es más tangible pues son personas con un criterio con el que pueden tomar de manera juiciosa temas controvertidos relacionados con la religión, el género o la comunidad LGBT+ y la disciplina “yo sí creo que en la Ibero, yo siempre he tenido libertad, y también tienes que aprender a tener muchísimo respeto” [Arte-D/C-Asig].

Con relación a la posibilidad de incidir a través de la educación, la docente comparte como creencia evaluatoria que la identidad docente, debe ir alineada con el deseo por construir un mundo mejor a través de la labor docente, y en la educación continua, especialmente con un rol de posibilitador de aprendizajes a través del diálogo “Creo que es lo más importante que he aprendido a lo largo de tantísimos años, que si con lo que

eres y con lo que sabes no contribuyes a construir un mundo un poquito mejor, no seas profesor, no seas maestro, o sea, puedes hacer muchas otras cosas” [Arte-D/C-Asig].

Respecto a la interacción con el estudiantado, la docente refiere como creencia evaluatoria que es una riqueza para el aprendizaje de los grupos heterogéneos de la educación continua la posibilidad de construir conocimientos colaborativos en torno a la disciplina desde las diferentes perspectivas que conviven en el aula, lo que a su vez promueve el *networking* entre estudiantes de manera horizontal, igualitaria, participativa, respetuosa y lúdica “yo creo que eso logra algo que debemos de valorar mucho, que es hacer comunidad en las diferencias” [Arte-D/C-Asig], a lo que se suma otra creencia evaluatoria vinculada con el incidente crítico que significó la pandemia en la vida docente y en la vida estudiantil y que según la creencia evaluatoria de la docente, la misma modalidad de la educación remota ha propiciado “una actitud muy padre de compartir, y yo creo que esto que estamos haciendo en esta época, pues ha sacado también lo mejor de nosotros mismos” [Arte-D/C-Asig].

Con relación a la investigación, la docente comparte sus creencias descriptivas y evaluatorias en dos sentidos, por un lado “los alumnos [de educación continua] no investigan nada, o sea, a duras penas, o sea, uno tiene que entender que es gente que se gana la vida en otro ámbito, y que esto, al menos, al menos en arte, no va a ser profesionalizante [...] eso es importantísimo, porque no les puedes exigir” [Arte-D/C-Asig], a menos que sean estudiantes que estén buscando lograr obtener el campo de estudio mínimo sobre la disciplina, para ingresar a un posgrado, donde sí tendrán que investigar.

Finalmente, la docente comparte una creencia evaluatoria sobre su desacuerdo con la visión de mercado para tabular el pago a docentes en la educación continua, entendido como que la demanda, la disponibilidad y la capacidad de pago del público general por los programas en cada área de conocimiento determine el pago a profesores “yo creo que ese es el valor de una institución [la congruencia], que la institución no somos las personas, sino que la institución trasciende las personas, y tiene que continuar en el tiempo con una misión, con un ideal, y creo que si el ideal es “en todo amar y servir”, no puedes amar y servir a unos, explotando a otros” [Arte-D/C-Asig].



Figura 26. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Arte

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 18. Sistema de creencias del docente de Arte por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Conservador, tradicional, roles de género.
Campo disciplinar	Inducido por influencia paterna.
Ser docente en la IBERO	Es una actividad feliz.
Enseñanza de la educación continua	Lograr crear comunidades en las diferencias.
Aprendizaje de las personas adultas	Aprenden al hacer relaciones de las imágenes con otros elementos mediados por procesos de emoción.
Investigación	Nula por parte del estudiantado. No habló sobre la investigación del profesorado.
Reflexividad	Constante y vinculada a los procesos de aprendizaje.
Emocionalidad	Indispensable para transmitir la disciplina.

Rol docente	Facilitadora.
Alumnado de la DEC	Diverso, personas adultas que saben de otros temas.
Interacción con el alumnado DEC	Igualitario.
Interacción con pares docentes	Colegas, cordial y horizontal.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos.
<i>Categorías emergentes</i>	<i>Presente o no presente</i>
Trayectorias multidisciplinares	No, formalmente; sí, integrado en la licenciatura.
Sentido de espiritualidad y fe	No
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí
Asuntos relacionados al género	Sí
Coyuntura de la COVID-19	Sí
Verbalización del autoconcepto	No

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.16 Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 16 [Literat-D-DEC]

“...escribir nos conecta con nuestras emociones y con nuestra esencia y puede llegar a ser un acto profundamente sanador” [Literat-D-DEC].

La docente del área de Literatura fue la única docente que solicitó que su entrevista fuera por escrito, no se cuenta con grabación.

Creció en un entorno familiar que estimuló características de disciplina académica y creatividad en la docente, así como el ímpetu profesionalizante mediante la obtención de un título de licenciatura y el consecuente desarrollo familiar.

La entrevista escrita cuenta con respuestas directas sobre las creencias descriptivas, evaluatorias y motivantes de la agencia, sin embargo, la narrativa es escasa, por lo que no se encuentra la frase “yo creo que” antecediendo la enunciación de la creencia.

La docente sostiene como creencia descriptiva sobre el sistema valoral heredado en casa que consistió en “Valores fundamentales de respeto, integridad, gratitud, solidaridad, compromiso, lealtad, comprensión, humanidad y muchos otros más.” [Literat-D-DEC], los cuales tienen afinidad con la formación recibida en los estudios de pregrado en la IBERO.

Asimismo, la docente comparte la creencia evaluatoria relacionada con su autoconcepto de que la herencia familiar estimuló sus deseos de destacar, aunque el camino profesional fue una elección independiente.

La docente indica un ejercicio profesional de ejercicio de su disciplina que, posteriormente, detonó el descubrimiento de su verdadera vocación en las letras, pues aunque la entrevistada posee estudios de pregrado en Relaciones Industriales, su actividad profesional se reorientó “descubrí que mi verdadera vocación tenía que ver con la literatura y, en particular, con la escritura, por lo que cursé un diplomado y varios talleres que me llevaron a especializarme en ese terreno y a quedarme en él.” [Literat-D-DEC].

El sentido de autoeficacia de la docente se vio fortalecido a debido a “ganar un premio de guion cinematográfico” [Literat-D-DEC], lo cual propició la creencia orientada a la agencia para “empezar a compartir lo aprendido” [Literat-D-DEC], e iniciarse en la docencia. La actividad docente permitió a la profesora desarrollar la creencia evaluatoria sobre el significado de enseñar “Enseñar es para mí también una manera de aprender” [Literat-D-DEC] y, respecto a la disciplina, sostiene la creencia evaluatoria de que “me doy cuenta de la magia de la escritura y de sus efectos, incluso, terapéuticos y existenciales” [Literat-D-DEC], que reafirma su afinidad con la tribu académica en la disciplina.

Respecto a la manera como aprenden las personas adultas trabajadoras y el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación continua, la docente comparte la creencia evaluatoria sobre que pueden ser estudiantes más reflexivos y comprometidos con su proceso de aprendizaje, porque “Creo que tienen más conciencia del proceso de aprendizaje y que, al elegir aquello que desean conocer, pueden direccionar con más certidumbre su esfuerzo y comprometerse con gran pasión.” [Literat-D-DEC]. La docente indica como creencia evaluatoria respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, que este “es mucho más orgánico [...], además de que se visualizan con mayor facilidad canales para aplicar lo aprendido” [Literat-D-DEC], y más aún, que es un proceso bidireccional entre estudiantes y enseñantes que resulta enriquecedor y focalizado “al

poder conectar más temas y referentes y al explotar con mayor conciencia los materiales y recursos” [Literat-D-DEC].

La praxis ocupa un lugar crítico en el aprendizaje de las personas adultas en la educación continua, en este sentido, la docente abona la creencia evaluatoria vinculada a la disciplina sobre que “Creo que el hecho de intercalar la teoría con la práctica permite a todos ir encontrando su voz narrativa.” [Literat-D-DEC].

Respecto al papel que la investigación ocupa en su práctica docente, la docente comparte como creencia evaluatoria relacionada con la disciplina que “Dado que mi taller es de creación literaria, no existen absolutos, ni verdades universales. Hay muchas teorías y formas de descifrar los procesos creativos. Inclusive, hay diferentes maneras de nombrar lo mismo” [Literat-D-DEC], lo que la lleva a significar la investigación como una constante búsqueda de materiales de manera creativa e ingeniosa para contar con “más elementos, teorías y técnicas que enriquezcan el proceso” [Literat-D-DEC] creativo literario del estudiantado.

En cuanto al proceso reflexivo como docente, la profesora lo significa como una actividad *vital* y como una constante exploración y profundización en los temas que aborda en clase, para resolver las dudas que surgen; asimismo, para la docente la reflexión va de la mano con la investigación, pues considera de manera evaluatoria que la sinergia de la diada le permite “elegir cuidadosamente las fuentes y recursos para no perderme en un mar de ideas vagas” al investigar y que, la reflexión tiene la función de lograr la transmisión de “conocimientos, ideas y recursos de la manera más certera y tratando de que aquellos temas en donde hay más subjetividad no sean confusos” [Literat-D-DEC].

En su investigación, la cual incluye una gran diversidad de fuentes sobre el proceso de escritura, la docente añade como creencia evaluatoria que “...no hay libros que contengan fórmulas o recetas. Para mí sólo hay radares que nos pueden ir guiando a lo largo del proceso de escritura, además de que podemos estar o no de acuerdo con ellos” [Literat-D-DEC].

Respecto a su concepción sobre la educación continua, comparte una creencia descriptiva con la que la significa como “una herramienta muy productiva y de gran alcance, que además nos facilita el acceso al conocimiento elegido, de manera sistemática y en el marco de programas estructurados” [Literat-D-DEC].

Si bien la docente no explicita de manera literal que el rol que asume en el aula, es posible inferirlo en la siguiente creencia descriptiva presentada en estilo narrativo que es de guía o de facilitadora:

Me comprometo al cien por ciento impulsando a mis alumnos para que naveguen por las aguas de la creación literaria, poniendo a su alcance las brújulas que a mí me han guiado, pero haciendo siempre hincapié en que cada uno debe descubrir su propia brújula [Literat-D-DEC].

El sentido de autoeficacia en su práctica docente se ha visto nutrido por resultados que han obtenido sus estudiantes y que los ha vivido como incidentes críticos positivos “han surgido en esa dinámica cuentos que han sido galardonados, como el de una de mis alumnas que ganó un premio entre 500 concursantes” [Literat-D-DEC].

Con relación a las habilidades que le han resultado más útiles en su docencia con personas adultas trabajadoras, la docente resalta la creencia descriptiva a la vez que evaluatoria de que el aspecto socioemocional de ser empática y el genuino compromiso con el estudiantado y su desarrollo es lo que crea un círculo virtuoso en el que ella realimenta su sentido de autoeficacia al obtener buenas evaluaciones por su desempeño docente, a la vez sus procesos reflexivos se ven estimulados para la mejora continua de la disciplina como escritora y que luego abona como docente.

En cuanto a la interacción tanto con el estudiantado, como con el profesorado, la docente sostiene la creencia evaluatoria de que el elemento transversal es el respeto. Con el alumnado, la profesora no comparte elementos de la interacción que indiquen verticalidad u horizontalidad en las relaciones, solamente el rol docente de guía y facilitadora; mientras que con pares docentes se deja ver una creencia evaluatoria compartida en la tribu académica que indica que quienes se dedican a la escritura muchas

veces recorren caminos en soledad “Tengo poco contacto con otros docentes de la Ibero, pero siempre que acudo a las reuniones de la DEC, la atmósfera que percibo es de confianza y respeto” [Literat-D-DEC].

Su calidad de docente y no de coordinadora también limita su interacción con otras personas docentes, aunque sostiene la creencia evaluatoria de que si llegara el momento de convocar un equipo de trabajo el elemento de una identidad y afinidad compartida sería *vital* “Buscaría lo mismo que trato de desarrollar cada día en mí [...] Que su manera de trabajar y sus objetivos coincidan con los míos” [Literat-D-DEC], que se refiere a la experticia en la materia, y rasgos de responsabilidad como el compromiso, la actualización permanente, un código de respeto compartido, incluso que compartan creencias evaluatorias como “que no hay verdades absolutas en la escritura literaria y que cada día debemos reinventarnos en la búsqueda de senderos creativos” [Literat-D-DEC].

Considero vital que en un grupo interdisciplinario exista un enfoque común, y que se enriquezcan y complementen los contenidos y las dinámicas con las aportaciones de cada uno, en un crisol del que se desprendan nuevas ideas y nuevas propuestas didácticas [Literat-D-DEC].

Con relación a los incidentes críticos, la docente comparte especialmente tres grandes premios que recibió y que reconocen su trayectoria profesional como escritora, que a su vez, como creencia evaluatoria indica que incidieron positivamente en su labor docente y han fortalecido su sentido de autoeficacia en la disciplina “Esos logros refuerzan mi compromiso de compartir lo que he aprendido a lo largo de mi vida en diferentes diplomados y talleres de escritura y también lo que he aprendido de mis alumnos en ocho años de práctica docente ininterrumpida” [Literat-D-DEC].

La esfera socioemocional deja rastros en los productos literarios que emanan de los aprendizajes de la disciplina y que dan cuenta de los incidentes críticos de sus estudiantes, la docente los significa como la comprobación de “que escribir nos conecta con nuestras emociones y con nuestra esencia y puede llegar a ser un acto profundamente sanador” [Literat-D-DEC]. La conexión emocional docente-estudiante a

través de la palabra, permite que los frutos de unos y de otros se sientan compartidos, es así como la profesora significa los triunfos de sus estudiantes como propios “Sus logros son también míos.” [Literat-D-DEC].

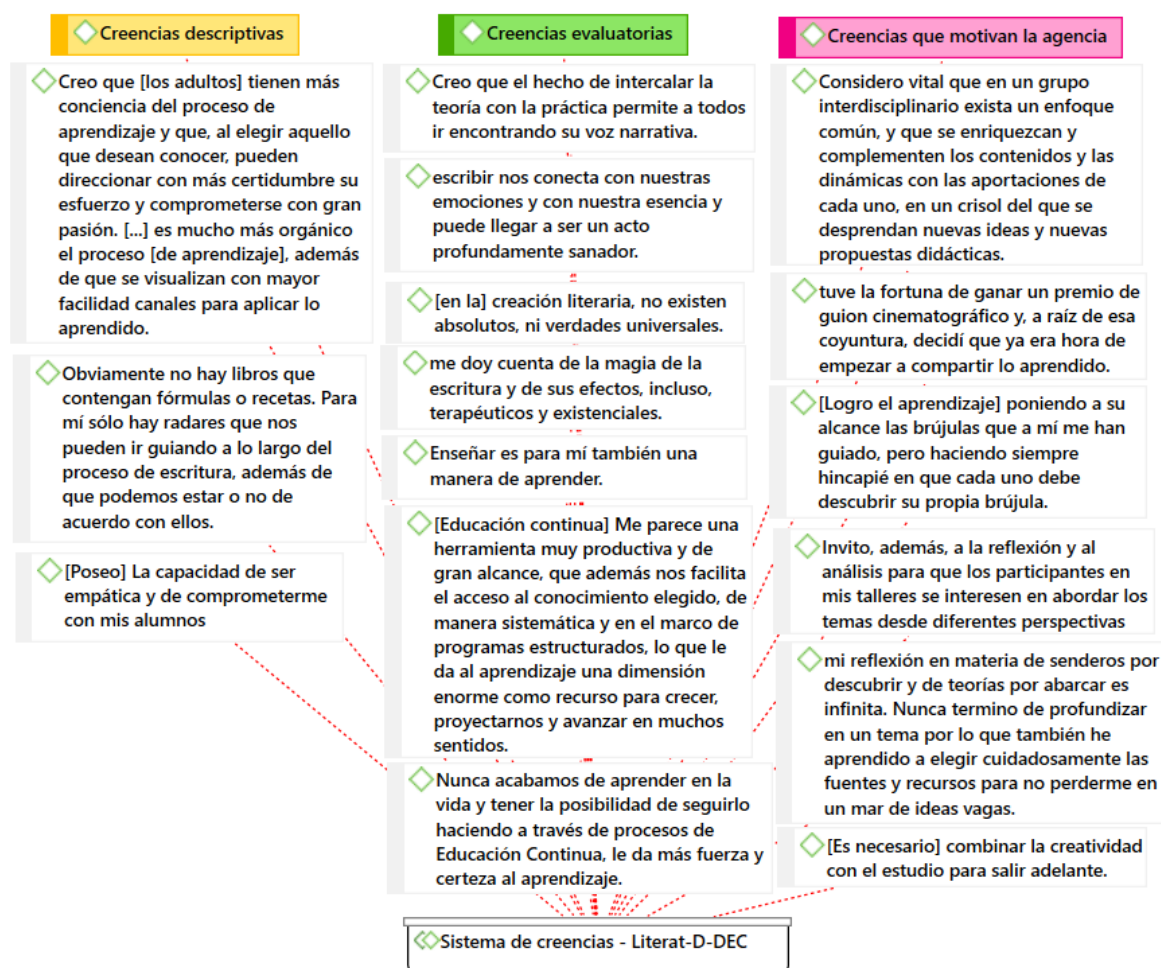


Figura 27. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Literatura

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 19. Sistema de creencias de la docente de Literatura por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Disciplina, orientado a la profesionalización.

Campo disciplinar	Divergente a la formación de pregrado.
Ser docente en la IBERO	Es un acto de compartir lo aprendido.
Enseñanza de la educación continua	Procesos más orgánicos de enseñanza-aprendizaje.
Aprendizaje de las personas adultas	Es un aprendizaje orgánico que vincula consciencia y práctica.
Investigación	Fuentes diversas que estimulen la imaginación. Investigación no formal, más como actualización.
Reflexividad	Constante para profundizar en la mejora de la práctica docente y de la disciplina.
Emocionalidad	Presente, especialmente, en los productos académicos que emanan de los aprendizajes.
Rol docente	No explícito. Implícito de guía y facilitadora.
Alumnado de la DEC	Consciente en la búsqueda de sus aprendizajes.
Interacción con el alumnado DEC	Enmarcada por el respeto.
Interacción con pares docentes	Profesionalmente, poca. Únicamente interacción social.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos, grandes logros profesionales propios y del alumnado.
Categorías emergentes	Presentes o no presentes
Trayectorias multidisciplinares	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	No
Ser egresado IBERO y su docencia	Es egresada, pero no habló de ello.
Asuntos relacionados al género	No
Coyuntura de la COVID-19	No
Verbalización del autoconcepto	Sí.

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.17 Análisis de las creencias docentes. Entrevistado 17 [Coach-D/C-Admnivo]

“la filosofía humanista [...] es la gran enseñanza, y el estar trabajando con la gente y para la gente, eso es algo que me ha marcado realmente”
[Coach-D/C-Admnivo].

El docente del Área de Desarrollo Humano que es formador de *coaches*, proviene de un entorno muy tradicional, contextualizado en una cultura comunitaria no ciudadana, en la que culturalmente se promueve el respeto y el cuidado de los demás, lo que promovió

que desde temprana edad identificara que su vocación y el destino profesionalizante que retomaría sería el de una formación de pregrado y posgrado en Desarrollo Humano.

La influencia familiar en la formación valoral del docente es importante, la cual es congruente con los valores sociales que promueve en la IBERO y que comparte como una creencia evaluatoria respecto a la enseñanza “la educación familiar, pues yo creo que, me ha acompañado siempre en la cuestión de valores [...] que inclusive en la Universidad encontré, y que por eso estoy muy contento de participar y de poder ofrecer esos valores al alumnado” [Coach-D/C-Admnivo].

El docente optó por una disciplina distinta a las que predominaban en su familia, como las “ingenierías, o la química, en la medicina, pero a mí me llamó la atención esta cuestión más de la gente, de la psicología” [Coach-D/C-Admnivo]. El entrevistado lo atribuye como creencia evaluatoria al rol de las mujeres en su familia, como su abuela, quien le infundió el valor del respeto “yo creo que sí influyó en mí, por la cuestión del, conviví mucho con mi abuela materna, entonces mi abuela materna, era muy, muy de valores, muy estricta” [Coach-D/C-Admnivo].

La vocación docente también la descubrió tempranamente y, aunque inicialmente impartió en niveles educativos desde la educación básica hasta el posgrado, su enfoque actual y el que prefiere es el de la enseñanza de las personas adultas trabajadoras, por su carácter profesionalizante.

Respecto a sus inicios en la IBERO, el docente manifiesta la creencia evaluatoria de que la Filosofía, incluso la espiritualidad ignaciana que identifica a la institución han sido parte de su formación valoral y afinidad humanista aprehendidas desde su entorno cultural y académico-disciplinar.

Y que lo que inició como un *sueño*, una aspiración, se materializó al sumarse como colaborador, como estudiante de posgrado y como docente en la IBERO “¡mi sueño era estudiar en la Ibero! [...] constantemente, pasaba por el campus Santa Fe, y lo veía así como de lejos de que pues, algún día, ojalá” [Coach-D/C-Admnivo]. Sin embargo, había un conocimiento previo

“ya entrando a la Ibero, conocí mucho más la Filosofía ignaciana, la espiritualidad ignaciana, y era mucho más de lo que yo me imaginé, pero conocía a grandes rasgos el cómo se llevaba la educación en la Universidad que era totalmente humanista, y enfocado a lo que me he enfocado siempre” [Coach-D/C-Admnivo].

Una de las creencias evaluatorias que motivaron la agencia del docente para especializarse en el acompañamiento de personas a través del *coaching* fue, según comparte en su creencia descriptiva y evaluatoria, que en el mercado existe una gran oferta de pequeños proveedores educativos o despachos que certifican a las personas como *coaches* y que “no es posible, que alguien le pueda dar un diploma de *coach* a alguien que ni le gusta, ni lo vive, ni tiene la formación, ni lo hace correctamente” [Coach-D/C-Admnivo], y él quiso brindar a través de su práctica docente lo que él considera una “congruencia, permíteme la expresión, mínima, de poder acompañar a la gente, ¿no?, para poder lograr metas” [Coach-D/C-Admnivo]. Por ello, el diplomado que coordina en la IBERO, busca realizar la encomienda institucional de llevar impreso el sello del humanismo, del sistema valoral y de la espiritualidad ignaciana de la IBERO “meter la filosofía de la Universidad, formar a la gente primero como persona [...] los primeros cuatro módulos, son de formación personal y, únicamente, cinco, seis y siete son de formación ya del coach, o sea, la metodología [Coach-D/C-Admnivo].

El docente añade que las retroalimentaciones que ha recibido en las siete generaciones del diplomado, lo llevan a una creencia evaluatoria que, por un lado refuerza su sentido de autoeficacia como docente y coordinador y, por el otro, confirma la congruencia valoral de la que habla, por el grado de involucramiento personal que le imprime al programa académico y a la calidad de la interacción con el alumnado para lograr una “metodología del coaching muy, muy cuidada, muy de práctica, no de papel, sino de revisar prácticas, de hacerlo en la realidad, de retroalimentar las personas” [Coach-D/C-Admnivo].

Otra cuestión identitaria importante del docente tiene que ver con el reconocimiento de sí mismo en afinidad con su tribu académica, con la filosofía de trabajo que seguía

antes de vincularse con la IBERO y que al volverse parte de la comunidad propició el reconocerse más fuertemente como parte de la tribu académica del Desarrollo Humano y como egresado IBERO y con una clara identificación con el Modelo educativo.

[...] con el conocimiento ignaciano, pero con el conocimiento general, de pues los humanistas, ¿no?, de Rogers, de Maslow, [...] Viktor Frank, bueno de los humanistas, pues yo lo ponía en práctica, pero cuando yo llego a la Universidad, pues es algo que se vive y que está en la educación de la Universidad, ¿no?, y que me doy cuenta de que Rogers, empieza con Juan Lafarga, con Pepe Gómez del Campo, en el ITESO y en la Universidad, y entonces, este, tengo a Pepe Gómez del Campo de maestro en la Maestría, empiezo a hacer relación con él, me empieza a enseñar fotos de Lafarga, de él y de Rogers, entonces, pues más me enamoro de todo eso [Coach-D/C-Admnivo].

Respecto al aprendizaje de las personas adultas trabajadoras, el docente comparte la creencia evaluatoria vinculada a su campo disciplinar “yo creo que el adulto primero aprende, aprende en la práctica, pero fíjate que, en mi experiencia profesional [...], aprende a partir de romper, romper paradigmas, aprende a partir de romper estereotipos”, pues en la educación continua, como modalidad educativa que recibe a personas ya formadas en los niveles básicos y de pregrado, incluso de posgrado, al incluir en los cursos y diplomados la posibilidad de nuevos aprendizajes u otros aspectos del Desarrollo Humano a través de las reflexiones y del aprendizaje significativo “la gente se da cuenta de que no, o sea, de que hay un montón de cosas qué aprender” [Coach-D/C-Admnivo].

En cuanto a propiciar el aprendizaje significativo el docente cree en la efectividad de la reflexión-acción (práctica), en su quehacer docente “¿cómo le hago?, dándole cosas prácticas, cosas útiles, y permíteme la palabra, no atiborrando a la gente de teoría, sino dar la base teórica, y a partir de ahí, la práctica, para que la praxis sea algo que pues sea fundamental en su desarrollo” [Coach-D/C-Admnivo].

El elemento reflexivo es fundamental en la práctica docente del entrevistado, como proceso propio para la enseñanza, pero también como actividad que estimula en el alumnado para detonar el aprendizaje “desde la conciencia, hasta la cuestión del refuerzo” que conlleva la práctica y la realimentación [Coach-D/C-Admnivo]. El proceso reflexivo del docente sobre su disciplina resulta un esfuerzo prolongado y profundo en el acompañamiento que brinda como *coach* a sus estudiantes, hasta facilitar la transición identitaria de quien se forma en esta disciplina, de ser un estudiante a convertirse en un *coach*. En su autoconcepto y rol docente, el profesor se asume como un *coach* y como mentor. La metodología del *coaching* y sus cinco etapas: reflexión-consciencia, deseovoluntad, conocimiento-teoría, habilidad-práctica y refuerzo-reflexión, son en sí el sistema de creencias disciplinares-profesionales centrales que dan identidad docente al entrevistado como *coach*.

Entre los incidentes críticos que aportaron creencias evaluatorias que han incidido positivamente en su docencia, estas tienen que ver con su actividad docente en el mercado laboral, donde con relativa frecuencia, indica, que se apuesta poco por la capacitación de los recursos humanos debido a razones coyunturales y/o presupuestales, pero que es una tendencia que se va revirtiendo poco a poco, pues la capacitación a través de la educación continua devuelve resultados en el corto plazo “ahora me ha tocado que meten más recursos, para poder enfocarse en la gente, desarrollar a la gente, capacitar a la gente, entonces, yo creo que hoy la Educación Continua, es un trabajo que estamos haciendo muchas personas, y que es un trabajo que vale la pena hacerlo” [Coach-D/C-Admnivo].

Hay una carga identitaria importante del entrevistado vinculada con la docencia en la educación continua, la cual expresa a través de creencias evaluatorias que motivan su agencia con atributos de un compromiso responsable con la excelencia académica en beneficio de las personas y las organizaciones, sobre todo para generarles confianza de que reciben una actualización de calidad en sus conocimientos y habilidades a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cursos y diplomados, y que les servirán en su mejoramiento personal y profesional “yo creo que la gente que nos dedicamos

profesionalmente a la Educación Continua tenemos también esa responsabilidad de dar confianza a las organizaciones, a las personas [...] yo creo que la Educación Continua es algo que tenemos que seguir trabajando, seguir profesionalizando” [Coach-D/C-Admnivo].

Con relación a las habilidades que el docente considera que le han sido más útiles en la enseñanza para las personas adultas trabajadoras, comparte una creencia evaluatoria vinculada a su autoconcepto y a su sentido de autoeficacia, de que eso mismo es lo que busca en el profesorado de la modalidad: docentes con una formación académica sólida, pero también con una amplia experiencia profesionalizante obtenida de la vida laboral:

[...] voy a hablar de dos, una cuestión de habilidad personal, y otra de conocimiento o habilidad profesional; habilidad personal, yo creo que se me da la cuestión de la gente, se me da la cuestión de generar confianza en las personas [...] yo creo que esa habilidad personal, de la convivencia, con la gente, o de tener en sí la habilidad de socializar o de hacer una buena relación con las personas es algo que me ha ayudado mucho. Otra que me ha ayudado mucho es que mi trayectoria profesional ha sido en muchas organizaciones, entonces lo que yo enseñé [...] no es únicamente de lo que aprendí en los libros, pero de lo que viví en la práctica con todos los niveles organizacionales [...] que ahora que tenemos alumnado en el aula, en Educación Continua en la Ibero, me permite darles esa experiencia, porque lo he vivido, no únicamente lo he sabido” [Coach-D/C-Admnivo].

Respecto a la interacción que establece con el alumnado, el docente comparte la creencia descriptiva que motiva la agencia acerca de dos elementos cruciales en afinidad con el sentido humano que busca imprimir en el aula y que hablan de las características que considera que posee desde su autoconcepto “Yo creo que siempre cuido dos cosas, confianza y respeto, principalmente [...] porque necesito ser muy ético, muy respetuoso con las cosas, que me comparten” [Coach-D/C-Admnivo].

Como coordinador de diplomados, los atributos que busca en su profesorado tienen que ver centralmente con la esfera de lo personal-valoral, por ello la relación que establece con ellos y ellas, según su creencia descriptiva es que “mi relación siempre es, primero, personal [...] con algunos, inclusive, puedo decir que tengo una relación de amistad [...]necesito conocer a la persona, como persona, no únicamente como profesional” [Coach-D/C-Admnivo]. De lo cual se desprende que la interacción con las personas docentes está enmarcada por la confianza, la transparencia y la ética en la misión formativa de acompañar los aprendizajes de quienes se forman como *coaches*, atributos que el profesor recapitula como parte de su autoconcepto, y que los considera *absolutamente* necesarios como tema de afinidad e identificación con quienes comparte la enseñanza en el programa educativo que coordina “absolutamente, se identifican y nos identificamos en filosofía de vida [...] nos identificamos y nos relacionamos con respecto a temas, aunque no sea, específicamente el *coaching*, pero sí en el conocimiento de la necesidad humana o del trato humano hacia la gente” [Coach-D/C-Admnivo].

Y en cuanto a los atributos que busca en quienes se suman como docentes a su equipo sostiene la creencia evaluatoria de que la parte formativa es importante, es el fundamento de la enseñanza, sin embargo, el elemento que le permite elegir de entre quienes tienen la formación disciplinar es “que tengan la pasión, puedo tener una persona con muchos títulos de formación, pero si la persona no le encuentra esa pasión [...] no transmite; transmite teoría, transmite conocimiento, pero no engancha a la gente [...] entonces, eso es algo que busco mucho en el diplomado, que sea gente que se apasiona, que sepa del tema, pero que se apasione” [Coach-D/C-Admnivo].

Los incidentes críticos positivos que el entrevistado narra dejan ver dos aspectos importantes, por un lado, que el docente es en sí una persona con una personalidad abiertamente emocional y, por el otro, que el estilo de enseñanza o la esfera socioemocional que maneja en el aula también lo son, por lo que los incidentes críticos que le han dejado huella y que permean su práctica docente tienen que ver con transformaciones actitudinales y ruptura de paradigmas de participantes desde lo socioemocional y que comparte como creencia descriptiva y evaluatoria

[...] yo creo que hay muchas cuestiones emocionales, inclusive uno de los temas en el diplomado es la inteligencia emocional, precisamente, pero ocupa mucho, tanto de mí, para con el diplomado, del claustro para con el diplomado, del alumnado para con el diplomado, o sea, hay mucha emocionalidad, hay muchas sesiones que son muy emocionales, ocupa muchísimo, y yo creo que voy a ocupar un término químico, el catalizador, para que esa teoría, ese conocimiento, se impregne la gente, el catalizador, se llama emociones, es la emocionalidad, la que hace la conjunción y llega a la gente, y se queda con la gente. [Coach-D/C-Admnivo].

Finalmente, el docente indica como creencia evaluatoria que motiva la agencia que la investigación es importante, porque le permite actualizarse en la disciplina, para conocer cómo han ido evolucionando los diferentes temas como el liderazgo o la comunicación, pero también en lo último sobre técnica didáctica en modalidades remotas de la educación derivado del confinamiento impuesto por la pandemia.

La necesidad de investigar, dada la coyuntura, se centra en encontrar formas más eficientes de comunicar y enseñar temas reflexivos, es decir, de ajustar el conocimiento didáctico del contenido “no cambiar los temas, pero sí la forma de abordar los temas con el alumnado, ¿por qué?, porque hoy en día, tal vez la sesión de *coaching* no pueda ser personal, tenga que ser en línea, o sea, que hay que cuidar otras cosas, entonces, eso me obliga a mí, y me permite hacer esa investigación” [Coach-D/C-Admnivo].



Figura 28. Inventario de creencias docentes del entrevistado de Coaching Integral

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 20. Sistema de creencias del docente de Coaching Integral por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Cultura tradicional, científica. Matriarcado con enseñanza de valores.
Campo disciplinar	Ciencias humanas, divergente a la preferencia académica familiar por las disciplinas duras..
Ser docente en la IBERO	La oportunidad de trabajar con y para los demás.
Enseñanza de la educación continua	Enriquecedora por el trabajo con personas adultas.
Aprendizaje de las personas adultas	Significativo, vinculado a la reflexión-acción.
Investigación	Necesaria para mejorar la práctica docente y el CDC.
Reflexividad	Presente en todo el proceso personal y de enseñanza-

Emocionalidad	aprendizaje. Como el gran catalizador del aprendizaje. Se aprende a través de las emociones.
Rol docente	<i>Coach</i> y mentor.
Alumnado de la DEC	Personas adultas trabajadoras con búsqueda transformacional.
Interacción con el alumnado DEC	Enmarcado en la confianza y el respeto.
Interacción con pares docentes	Estrechas relaciones personales y de amistad.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos vinculados a la transformación de las personas.
Categorías emergentes	Presente o no presente
Trayectorias multidisciplinares	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	Sí
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí
Asuntos relacionados al género	Sí
Coyuntura de la COVID-19	Sí
Verbalización del autoconcepto	Sí

Entrevista semi estructurada realizada en diciembre 2020.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.1.18 Análisis de las creencias docentes. Entrevistada 18 [Gastro-Nutrición-D/C-DEC]

“es mucha pasión la que hay de por medio, y pues qué más que en el lugar que me hizo, ¿no?, que me formó. [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

La docente proviene de una familia estructurada, tradicional y profesionalizante en las ciencias de la salud. En la conformación inicial de su sistema de creencias prevalecen concepciones sobre los roles de género en cuanto al cuidado del hogar y la familia. Desde pequeña tuvo influencias de trabajo arduo y atributos valorales como de “[mi madre] mucho carácter y mi padre mucha bondad”, por otro lado, las enseñanzas en forma de representaciones sociales por parte de otros integrantes de la familia como “mi abuelo, que fue el que me enseñó, siempre, pues con el ejemplo, porque nunca se sentó a darme sermones, nos contaba historias de guerra y de superación, y de toma decisiones y de temple” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC], sumaron a la conformación identitaria inicial de la docente.

La combinación de varios factores de vida de la docente, familiares, personales y académicos se conjugaron para que desde una temprana edad viera el área de los alimentos y la nutrición como la orientación vocacional más clara a seguir

[...] yo participé desde bebé, en un protocolo con un muy buen doctor que hizo mucha investigación, en el área de Nutrición, porque soy muy alta, ¿no?, porque desde chiquita nací pesando cuatro kilos 200 g, y participé en el estudio. Cada semana, mi mamá me llevaba con este pediatra, las dudas que yo siempre le preguntaba era ¿qué onda con mi peso?, ¿qué onda con mi altura?, no por problemas de salud, sino por curiosidad [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

Desde el entorno familiar hay una concepción de clase y de mayor cuidado en la calidad de la educación en las escuelas privadas. La docente accedió a sus estudios de pregrado en Nutrición en la IBERO como un esfuerzo familiar y personal importante. La formación integral que recibió de la institución fue de gran beneficio para la entrevistada pues pudo ampliar sus concepciones sobre la vida, la realidad social y su proyección a futuro “me dio posibilidad de conocer de todo, de relacionarme con todo tipo de mentalidades, estados económicos, profesiones y eso me encantó y me ayudó a tener escuela de vida, que no había tenido yo, por estar yo tan protegida en una familia de papá y mamá y monjas, y pues yo tenía mucha necesidad de vivir” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

Una experiencia vivida como incidente crítico positivo fue que la docente pudo realizar un intercambio estudiantil en el extranjero para realizar su proyecto de titulación de los estudios de pregrado, el cual tuvo un efecto transformador positivo en su autoconcepto y en el que comenzó a integrar la interdisciplina pues combinó la nutrición con la gastronomía “y ahí fue donde saqué mi verdadero yo, y como que empecé a integrar mi verdadero yo, y regresé súper orgullosa de lo que había hecho, de lo que había crecido, o sea, lo podía tocar, podía tocar la vivencia de pues esos seis, siete meses que había estado fuera” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

Las primeras experiencias laborales le permitieron confirmar su interés multidisciplinar, no sin antes pasar por ciertas crisis identitarias vinculadas a su disciplina originaria en la Nutrición, versus la nueva, Gastronomía. Con la ayuda de sus procesos reflexivos y con la experiencia de ambas disciplinas, se dio cuenta de que cada disciplina por separado no le funcionaba y decidió fortalecer su perfil identitario con las dos; el incidente crítico lo comparte como una creencia evaluatoria que motiva la agencia hacia integrar y emprender “dentro de todas esas crisis, pues las fui uniendo y fui armando [la Nutrición y la Gastronomía], hasta que al final entonces, pues dije “sí”, a darte una consulta de nutrición, y empecé a montar mi consultorio, y vi que tampoco podía funcionar yo como cocinera tal cual en las cocinas” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

Respecto al gusto por la docencia, este le viene “de *feeling*, me gusta enseñar” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC], desde pequeña los juegos infantiles tenían que ver con entretener-enseñar a los chicos en la familia y su abuelo propició también el identificar la enseñanza como una posible vocación profesional “mi abuelo me decía, soy de las nietas más grandes, jugaba con los pequeños, los entretenía me decía “tú vas a ser maestra” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC]. La labor docente, la entrevistada la significa como un gusto, pero también como la oportunidad para tener un ingreso más, pues como creencia evaluatoria vinculada a la tribu académica comparte que “cómo nutrióloga es muy difícil tener como un buen salario, porque como que no estamos como bien posicionados [...] sé que cómo nutriólogo, tengo que buscarle de muchos lados, pues para poder tener el nivel de vida que quiero tener” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

La docente es una profesional que se actualiza regularmente porque afirma como creencia descriptiva que “estudiar siempre me ha dado mucha paz , ¿no?, o sea, me gusta estudiar, no soy tan buena como para el 10 perfecto, pero me gusta estar actualizada y prepararme” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC]. Congruente con el gusto por la actualización, la docente realizó estudios de posgrado también en la IBERO, lo que le permitió seguir añadiendo atributos identitarios del Modelo académico a su práctica docente, entre ellos, la reflexión-acción y la humildad para reconocer los puntos de mejora en su enseñanza, lo que comparte como una creencia que motiva la agencia “creo que también esos errores

me llevaron a formar un poquito más el carácter, a no juzgar tanto a la gente, porque a cualquiera le puede pasar que pues la riegue, o que no de una buena clase o que te hagan falta algunas otras cosas de tu personalidad [...] para pues poder enseñar” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

La contingencia sanitaria, la docente la significó como un incidente crítico personal que le ha permitido sistematizar su experiencia y compartirla en clase con el alumnado “he tenido recaídas, ahorita, pues en pandemia, no he hecho nada [ejercicio], y me cuesta trabajo retomarlo, y la vida y el estrés, entonces todas esas cosas, pues las voy enfrentando, las voy analizando, y las voy tocando en estas clases” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC]. El Incidente Crítico de la pandemia, además, le ha permitido integrar a su enseñanza los factores socioemocionales en los temas nutricionales lo que va muy acorde con el espíritu humanista y los valores sociales de la institución en su labor de “formar gente de calidad como me enseñaron en la Universidad, gente como muy humana [...] que tú los ayudes a tomar decisiones, como mucho más sembradas en la evidencia, que mucho de mis materias es ciencia y evidencia, pero también con este sentido común” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

En su narrativa, la docente deja ver que posee un rasgo creativo que le ha permitido desarrollar dos diplomados para la DEC IBERO, los cuales se originaron tomando como inspiración sus creencias evaluatorias sobre necesidades formativas que buscan romper estereotipos y otros paradigmas disciplinares limitantes que comparte la tribu académica “yo no pensaba que el chef tenía que ser gordito y andar probando por todos lados, ni tampoco la nutrióloga, no saber cocinar que, antiguamente, esas eran las dos imágenes que se tenían, entonces empecé a crear eso, y a mover a mis contactos” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

La docente concibe la educación continua como una modalidad que le ha permitido conjugar las *pasiones* que conforman parte importante de su identidad académico-profesional: la cocina, el deporte y la nutrición. Comparte la creencia evaluatoria “creo que de Educación Continua es lo que más me ha gustado [...] me dieron esa apertura para crear, y eso fue lo que me gustó, o sea, me tocaron como un punto, que no sabía que

existía” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC]. Asimismo, la entrevistada considera que esa apertura a la creatividad que ofrece la IBERO DEC es congruente con la filosofía educativa que absorbió en el currículo oculto en los años de licenciatura, maestría y especialidad en la institución “no hay una materia que te dicen, “oye la Ibero espera esto de ti”, pero se siente en el ambiente” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC], y que la identifica permeada en el desarrollo de los programas, en la selección de docentes y en la impartición de los diplomados que coordina.

Para la docente, la institución ofrece varios intangibles valiosos a sus egresados y a las personas que se acercan por una oportunidad como docentes, según su creencia evaluatoria sobre la conciencia de clase de la educación privada, comparte que “la institución tiene un estatus, y ese estatus te da currículo, que eso también es mucho más valioso, ya el dinero lo ganarás o no, esa es otra cosa, pero creo que también tener esas buenas tablas, ese buen nombre, esa buena reputación, es parte de la misma Universidad, y coincido con eso” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

La docente significa su labor docente en la DEC IBERO como valiosa y en la que como egresada busca “mover el nombre de la IBERO” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC], a través de la actividad creativa y propositiva en los cursos y diplomados, y que percibe a la institución como congruente en el respaldo que da a sus egresados que se integran como docentes “sí me he sentido bastante cobijada, orientada, soportada, porque también ha habido momentos bien difíciles, este, pero nunca limitada [...] es “mientras tengas ética de por medio, yo creo que puedes proponer más cosas”, y es una puerta que siempre tengo abierta en mi cabeza, como para seguir proponiendo más ideas” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

En cuanto al aprendizaje de las personas adultas trabajadoras, la docente indica que realiza un esfuerzo reflexivo y empático importante para identificar las necesidades formativas del estudiantado que busca actualizarse en los diplomados, lo cual con la pandemia fue una cuestión de incidente crítico tanto para estudiantes como para docentes pues debieron actualizar su conocimiento didáctico del contenido con nuevas formas de enseñar y adquirir actitudes resilientes hacia el aprendizaje en medios

virtuales, particularmente, en diplomados que llevan prácticas en cocina y que son contenidos muy adecuados a la modalidad presencial, además de trabajar con públicos con resistencias al aprendizaje en medios digitales “la parte de la actualización, no sólo del contenido sino de las formas [de enseñanza], a mí me pareció muy buena la oportunidad, de pues poder hacerlo virtual y no achicarte [...] entonces ese es el análisis que siempre estoy haciendo, como qué hace falta actualizar” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC]. La docente significó la pandemia como la oportunidad de aprovechar la flexibilidad que ofrece la educación continua, para ayudar a las personas participantes a que “se adapten, y se sientan, este, pues acogidos, y con esta cosquilla de que están aprendiendo algo nuevo, que están innovando, que están, pues, al final, muy emocionados, con lo que han ido aprendiendo módulo con módulo” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

Con relación a la interacción con el alumnado conformado por personas adultas trabajadoras, la docente comparte la creencia descriptiva acerca de que la DEC IBERO provee no sólo en las instalaciones físicas, sino en el ambiente “Creo que es un ambiente bastante abierto, moderno, cálido, sobre todo cálido” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC], que permite coadyuvar con ayuda del currículo oculto interacciones cercanas y horizontales con el alumnado pues prevalece una “mentalidad de convivir, de interactuar entre unos y otros, ¿no?, de saber que el alumno se puede acercar al profesor, el profesor puede sentir que no es alguien que es inalcanzable, junto con los alumnos, y ese ambiente me parece bastante, bastante adecuado y fácil” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

La docente indica que como docente y coordinadora hay una actitud de servicio y atención al cliente que caracteriza a la interacción con el alumnado en la modalidad, para cumplir la expectativa de servicio que esperan las personas adultas trabajadoras, esto no solo en la parte académica, sino en los procesos administrativos porque “en Educación Continua, que se da que todo funciona, que hay una respuesta rápida, que hay un interés rápido en ver qué es lo que necesitas, y cómo yo puedo, este, cómo yo puedo solucionar tu malestar” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

Respecto al rol que desempeña en su doble función como docente y coordinadora, la entrevistada se asume con un rol de mediadora, pues el encuadre o mediación que lleva a

cabo entre el estudiantado y el profesorado incluye según su creencia evaluatoria el “irles explicando el contenido teórico de lo que se está dando, quién lo está dando, tanto el ponente como la Universidad, porque la Universidad está sustentando eso que se está dando” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC]. Para la docente, la mediación es el esfuerzo de que la comunicación favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lograr el resultado de aprendizaje y la expectativa de servicio.

Con relación al profesorado, el encuadre-mediación incluye, de acuerdo con el sistema de creencias docentes de la entrevistada, el dar un tratamiento inclusivo al contenido y a la interacción estudiantado-profesorado cuidando no discriminar al impartir los contenidos y más bien integrar la perspectiva humanista inclusiva “no me discrimines a esta población cuando estés dando esta perspectiva [...] aplica esa parte humanista, inclusiva” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC]. Su rol de mediadora también resulta clave en el tema de los saberes previos, dado que el alumnado de la DEC es heterogéneo y es necesario encuadrar o mediar con la perspectiva inclusiva la necesidad de crear un piso común de conocimientos y habilidades sobre el cual construir los aprendizajes del alumnado como grupo “entonces, es esa especie como de mediador o sea, que yo que conozco el contenido de todos, y pues el currículo de por dónde han venido todos, más o menos, saberlos cómo integrar” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

De acuerdo con las creencias evaluatorias de la docente, las habilidades que le han sido más útiles para propiciar el aprendizaje del estudiantado en educación continua y que a su vez las busca en el profesorado que convoca son “creo que dos habilidades buenas son la creatividad [...] y creo que mucho sentido común basado en evidencia, y pues en experiencia, también, para no nada más hablar de contenidos” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC]. Un elemento más que se suma a la lista de características deseables para impartir en la educación continua es la pasión por los temas, la cual la significa como el elemento que le pone *chispa* o el elemento *ameno, entretenido* en las clases y que le resulta tan importante como las credenciales disciplinares, para no perder la atención del alumnado, entonces sí hay una cuestión de una creencia evaluatoria que motiva la agencia a la búsqueda de personas afines a la identidad docente en sus atributos

elementales para ingresar y mantenerse en el equipo académico, es decir, “buscar gente que sea apasionada en el tema, y que le guste compartirlo, porque no es el sueldo, sino la pasión, que creo que esta parte tiene que ser de mucha pasión, eso es de lo que más me fijo yo tanto en mí, como en los demás” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

Con relación a la investigación en la educación continua, la docente la significa como indispensable para la actualización de su actividad profesional, pero también de su práctica docente, simplemente por la naturaleza científica de las disciplinas que imparte, más aún en la coyuntura de *covidianidad* que obliga a la investigación para la actualización permanente. Sin embargo, comparte la creencia evaluatoria de que el alumnado de educación continua no investiga y que el propio diplomado no tiene una estructura o un planteamiento que lo propicie, aunque los contenidos tienen como base los resultados de investigaciones formales; dada la relevancia formativa de las habilidades investigativas, la docente comparte la creencia vinculada a la agencia sobre la necesidad de promover una nueva estructura del diplomado que las incluya como mejora del programa “sí creo que esa podría ser un área de oportunidad, mucho, muy interesante.” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

En términos de incidentes críticos que han cambiado sus paradigmas o creencias, la docente refiere aquellas en las que ha tenido fuertes cargas de estrés en la práctica aulística y en las que se ha visto en la necesidad de adoptar el uso de habilidades transversales y fortalecer su rol de mediadora, para mantener la armonía en el aula, dirimir situaciones de tensión o manejar participantes conflictivos, cuidando la parte inclusiva y humanista de la Universidad para “saber nivelar entre los mismos alumnos, y orientar a mis profesores, sin anticipar nada, sin discriminar a nadie” [Gastro-Nutrición-D/C-DEC] y sobre todo ejercitar la escucha activa que permita “escucha[r] siempre a todas las necesidades, aunque tú no estés de acuerdo” (se refiere a sí misma en segunda persona) [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].



Figura 29. Inventario de creencias docentes de la entrevistada de Nutrición/Gastronomía

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Tabla 21. Sistema de creencias de la docente de Nutrición/Gastronomía por categorías de análisis

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional, científico.
Campeo disciplinar	Multidisciplina acorde a la influencia familiar científica.
Ser docente en la IBERO	Regreso a la Alma Mater con quien comparte afinidad identitaria. Motivada por la pasión.
Enseñanza de la educación continua	Oportunidad creativa y propositiva a través de la docencia.
Aprendizaje de las personas adultas	Ameno y entretenido y apoyado en la ciencia y la evidencia.
Investigación	Indispensable como actualización.
Reflexividad	Permanente para identificar las necesidades formativas del alumnado.
Emocionalidad	Elemento de reciente inclusión en el aula. Ha tenido que trabajar competencias socioemocionales.

Rol docente	Mediadora.
Alumnado de la DEC	Personas adultas trabajadoras que buscan actualizarse.
Interacción con el alumnado DEC	Interacción cercana y horizontal. Consciencia de la dimensión de cliente del participante de la EC.
Interacción con pares docentes	Colegas de la disciplina. Busca una interacción horizontal.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos. Momentos de tensión en la práctica aulística.
Categorías emergentes	Presente o no presente
Trayectorias multidisciplinares	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	No
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí
Asuntos relacionados al género	Sí
Coyuntura de la COVID-19	Sí
Verbalización del autoconcepto	Sí
Entrevista semi estructurada realizada en mayo de 2021.	

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.2 *Análisis del sistema de creencias por campos de conocimiento*

A continuación, se presenta el análisis sobre el sistema de creencias que comparten las personas docentes integrantes de los campos de conocimiento más representativos: Humanidades, Ciencias Sociales, Negocios y Tecnología. Gastronomía/Nutrición por su componente relacionado con las Ciencias de la Salud, se presenta integrado al campo de las Ciencias Sociales.

El análisis, de acuerdo con la metodología del análisis temático, se aborda categoría de análisis.

5.2.1 Análisis del sistema de creencias del profesorado del Área de Humanidades

En el campo de conocimiento de las Humanidades, en la DEC IBERO CDMX las disciplinas más representativas son: Filosofía, Arte, Diseño, Literatura, Ciencias Religiosas, Idiomas y Coaching Integral.

En el Área de las Humanidades, el profesorado coincidió en haber desarrollado sus primeras concepciones sobre la vocación disciplinar, atributos del autoconcepto y marco valoral en sus contextos familiares, los cuales se caracterizan, principalmente, por ser tradicionales y conservadores y con presencia de padres científicos, docentes, y en algunos casos también sin antecedentes de escolaridad o profesionalización en alguna disciplina (Idiomas y Ciencias Religiosas).

El profesorado de las disciplinas humanísticas, normalmente, presentó vocaciones disciplinares definidas. Lo que coadyuvó que al adherirse a la tribu académica, la adquisición de la cultura y las creencias compartidas entre los integrantes del campo disciplinar, la resistencia fuera nula.

En las disciplinas de Humanidades, las siete personas docentes son egresados o egresadas de la institución ya sea de los estudios de grado o de posgrado, por lo que su motivación para ser docentes, en la mayoría de los casos tiene que ver con la afinidad con los valores sociales de la institución y ejercerlos a través de la docencia.

El profesorado del Área de Humanidades coincide en que la educación para las personas adultas trabajadoras en la educación continua debe ser práctica y situada, de manera personal, el profesorado la significa como gratificante, humanizante, creativa, orgánica y enriquecedora.

Mientras que el aprendizaje de las personas adultas consideran que es efectivo cuando logra ser divertido, situado, práctico, experiencial y con un componente emocional importante.

Para el profesorado de disciplinas humanísticas la investigación es sobre todo la manera de mantenerse actualizados en su disciplina y de llevar nuevos saberes al aula, por lo regular no son personas que se dediquen profesionalmente a la investigación, por lo que su investigación es cotidiana e instrumental.

Los procesos reflexivos los significan como la oportunidad para discernir los procesos de aprendizaje del alumnado, mantenerse en contacto con sus intereses y es una actividad mediada por la empatía.

Los roles docentes que el profesorado asume y comparte como creencia descriptiva, en las Humanidades tiene que ver mucho con el ejercicio de su disciplina, por ello se autodefinen como personas facilitadoras de aprendizajes, coaches, guías de aprendizajes, incluso como modelo a seguir.

Las creencias descriptivas sobre el alumnado en la DEC consisten en definirlos como estudiantes dóciles para aprender, apasionados de la disciplina que desean conocer; de intereses, motivaciones y expectativas diversas; no académicos y diversos en cuanto a sus saberes previos y disciplinas de origen.

Su interacción con el alumnado es horizontal, cercana, cálida, humana, emocional, sensible, respetuosa, empática; atributos relacionados con los valores sociales de la institución y su inspiración humanista.

La interacción entre pares docentes es por lo regular amistosa, horizontal entre colegas, cálida y cercana. En el caso de las docentes que no tienen función de coordinación (Idiomas y Literatura), refieren que su interacción con otros docentes es escasa pero respetuosa.

Los incidentes críticos en la vida de las personas docentes del Área de Humanidades son en su mayoría negativos cuando se trata de experiencias de estrés en el aula, mientras que los refieren positivos, cuando se relacionan con logros de aprendizaje significativo e importantes por el alumnado que se benefició de su docencia.

Con relación a las categorías emergentes, el profesorado del Área de Humanidades se caracteriza por un sistema de creencias que en el que hay trayectorias multidisciplinares, más que ceñidas a una sola disciplina; no poseen un sentido de religiosidad declarado, excepto por el docente de Ciencias Religiosas; todas las personas docentes son egresados y egresadas, por lo que la afinidad valoral, la identificación y sentido de pertenencia con la institución los mantiene vinculados a través de la docencia; el incidente crítico de la COVID-19 fue relativamente significativo, en términos de trabajar su conocimiento didáctico del contenido; y todos y todas fueron capaces de verbalizar su autoconcepto, el

cual lo consideran como las características deseables en todo profesor o profesora que imparta temas de humanidades en la IBERO.

Tabla 22. Concentrado de los atributos en el sistema de creencias docentes en las Humanidades

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional, conservador. Algunos casos de padres docentes o científicos.
Campo disciplinar	Vocaciones definidas, excepto Literatura.
Ser docente en la IBERO	Relacionada con ser egresado de la institución.
Enseñanza de la educación continua	Práctica, situada.
Aprendizaje de las personas adultas	Gradual, significativo, situado, práctico y emocional.
Investigación	Como actualización docente en temas de la disciplina.
Reflexividad	Como discernimiento vinculado a los procesos de aprendizaje e intereses del alumnado
Emocionalidad	Catalizador del aprendizaje y como empatía hacia el estudiante.
Rol docente	Facilitador, coach, modelo a seguir, guía de aprendizajes.
Alumnado de la DEC	Dócil, apasionado, diverso, no académico, motivaciones y expectativas heterogéneas.
Interacción con el alumnado DEC	Horizontal, cercana, cálida, humana, emocional, sensible, respetuosa, empática.
Interacción con pares docentes	Horizontal, respetuosa. En el caso de Literatura e Idiomas, escasa interacción.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos en temas personales y positivos en la aplicación de los aprendizajes de la disciplina.
<i>Categorías emergentes</i>	<i>Presente o no presente</i>
Trayectorias multidisciplinares	<i>Sí, excepto Filosofía, Ciencias Religiosas.</i>
Sentido de espiritualidad y fe	<i>No, excepto Ciencias Religiosas.</i>
Ser egresado IBERO y su docencia	<i>Sí, todos y todas.</i>
Asuntos relacionados al género	Sí, excepto Idiomas, Diseño y Literatura.
Coyuntura de la COVID-19	<i>No, excepto Coaching Integral, Filosofía y Arte.</i>
Verbalización del autoconcepto	<i>Sí, todos y todas.</i>
A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX.	

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas con los concentrados individuales, se pueden consultar en el Anexo 7.

5.2.1 Análisis del sistema de creencias del profesorado del Área de Ciencias Sociales

A continuación, se presenta el análisis sobre el sistema de creencias que comparten las personas docentes integrantes del campo de conocimiento de las Ciencias Sociales que reúne a las disciplinas de Desarrollo Humano, Economía, Derecho, Derechos Humanos y Gastronomía/Nutrición.

En el Área de las Ciencias Sociales, el profesorado coincidió con el Área de Humanidades en provenir de contextos en los que los legados familiares socioculturales promovieron una tradición conservadora en sus costumbres con antecedentes de personas en la familia que ejerció la profesión docente y afinidades científicas. Las vocaciones disciplinares en todos los casos siguieron la tradición familiar excepto Derecho y Derechos Humanos quienes optaron por formaciones divergentes a sus progenitores y por elección propia.

El profesorado de Ciencias Sociales presentó vocaciones disciplinares definidas, a excepción de Derecho y Derechos Humanos. La adhesión a las tribus académicas sucedió con naturalidad en todos los casos docentes.

En las disciplinas de las Ciencias Sociales, todas las personas docentes, excepto Derechos Humanos y Economía, son egresados o egresadas de la institución ya sea de los estudios de grado o de posgrado, por lo que su motivación para ser docentes, en la mayoría de los casos tiene que ver con la afinidad con los valores sociales de la institución y ejercerlos a través de la docencia. En el caso de Derechos Humanos y Economía, el acercamiento a la IBERO obedeció a la cercanía con el Modelo por influencia jesuita, o por investigación de las cualidades de la institución.

El profesorado del Área de Ciencias Sociales coincide en que la educación para las personas adultas trabajadoras en la educación continua debe ser práctica, situada, enmarcada por el autoestudio, y en una actitud de construcción colaborativa del conocimiento.

Significan el aprendizaje de las personas adultas como efectivo cuando logra ser Vivencial, experiencial, situado, práctico y divertido.

Para el profesorado de disciplinas de la Ciencias Sociales la investigación es sobre todo la manera de mantenerse actualizados en su disciplina, no formal, colaborativa en los equipos docentes y como una investigación de campo para conocer mejor a docentes y estudiantes.

Los procesos reflexivos los significan como la capacidad de autocrítica, como esencial en los procesos personales en el aula y como preparación de la clase, la cual se realiza de manera inconsciente.

Los roles docentes que el profesorado asume y comparte como creencia descriptiva, en las Ciencias Sociales es identificarse más claramente como personas facilitadoras, mediadoras, intermediarias y guías en el conocimiento y el autoestudio.

Las creencias descriptivas sobre el alumnado en la DEC consisten en definirlos como estudiantes adultos diversos, ávidos de aprender, provenientes de diferentes disciplinas y con saberes previos heterogéneos en su contenido y su nivel de profundidad.

Su interacción con el alumnado es horizontal, cercana, cálida, humana, emocional, sensible, respetuosa, empática; atributos relacionados con los valores sociales de la institución y su inspiración humanista.

La interacción entre pares docentes es por lo regular horizontal entre colegas, cálida y cercana. El componente amistoso es menor que en las Humanidades.

Los incidentes críticos en la vida de las personas docentes del Área de Ciencias Sociales son tanto negativos, como positivos por igual. Marcaron el autoconcepto y se asimilaron como aprendizajes después de procesos de reflexión y resiliencia.

Con relación a las categorías emergentes, el profesorado del Área de Ciencias Sociales se caracteriza por un sistema de creencias que en el que hay trayectorias multidisciplinares, excepto Derecho; sí poseen un sentido de religiosidad declarado, excepto por los docentes de Economía y Nutrición; todas las personas docentes son

egresados y egresadas, excepto Economía y Derechos Humanos, por lo que la afinidad valoral, la identificación y sentido de pertenencia con la institución los mantiene vinculados a través de la docencia; el Incidente Crítico de la COVID-19 fue significativo para todas las personas docentes, en términos de capacitarse y trabajar su conocimiento didáctico del contenido; y todos y todas fueron capaces de verbalizar su autoconcepto, y lo vincularon a las características deseables en el profesorado que integran a sus equipos docentes.

Tabla 23. Concentrado de los atributos en el sistema de creencias docentes en las Ciencias Sociales

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional, conservador, antecedentes docentes de padres y otros familiares. Algunos casos de padres científicos.
Campo disciplinar	Vocaciones definidas ligadas a la influencia familiar, excepto Derecho y Derechos Humanos.
Ser docente en la IBERO	Relacionada con ser egresado de la institución, excepto Economía y Derechos Humanos.
Enseñanza de la educación continua	Práctica, situada, enmarcada por el autoestudio, no colonizadora.
Aprendizaje de las personas adultas	Vivencial, experiencial, situado, práctico y divertido.
Investigación	No formal. Colaborativa. Como actualización docente en temas de la disciplina y, de campo, como conocimiento del alumnado y profesorado.
Reflexividad	Como capacidad de autocrítica, esencial en los procesos personales, como preparación de la clase, inconsciente.
Emocionalidad	Vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje, a procesos personales en el aula, a las interacciones y a la naturaleza de las disciplinas.
Rol docente	Facilitador, mediador, intermediario y guía.
Alumnado de la DEC	Adultos diversos, ávidos de aprender.
Interacción con el alumnado DEC	Horizontal, cercana, cálida, humana, emocional, sensible, respetuosa, empática.
Interacción con pares docentes	Horizontal, respetuosa entre colegas de la disciplina.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos y positivos por igual. Marcaron el autoconcepto y se asimilaban como aprendizajes.
<i>Categorías emergentes</i>	<i>Presente o no presente</i>
Trayectorias multidisciplinares	<i>Sí, excepto Derecho.</i>

Sentido de espiritualidad y fe	<i>Sí, excepto Economía y Nutrición/Gastronomía.</i>
Ser egresado IBERO y su docencia	<i>Sí, excepto Economía y Derechos Humanos.</i>
Asuntos relacionados al género	<i>Sí, excepto Desarrollo Humano y Economía.</i>
Coyuntura de la COVID-19	<i>Sí, todos y todas.</i>
Verbalización del autoconcepto	<i>Sí, todos y todas.</i>

A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX.

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas con los concentrados individuales, se pueden consultar en el Anexo 7.

5.2.1 Análisis del sistema de creencias del profesorado del Área de Negocios

A continuación, se presenta el análisis sobre el sistema de creencias que comparten las personas docentes integrantes del campo de conocimiento de los Negocios y que reúne a las disciplinas de Negocios, Liderazgo, Negocios Inmobiliarios.

En el Área de Negocios, el profesorado coincidió con el Área de Humanidades y Ciencias Sociales en provenir de entornos familiares y socioculturales con una tradición conservadora y con antecedentes de personas en la familia que se desarrollaron profesionalmente como docentes. Hay un resaltado gusto por el histrionismo el cual reflejan en su docencia. Las vocaciones disciplinares de las personas docentes en Negocios, se mostraron difusas y tendientes a la multidisciplina.

Relacionan el significado de su docencia con el ser egresado de la institución y con una afinidad de valores, en el caso de quien no es egresado de estudios de pregrado. Consideran que ser docente es brindar un servicio a la sociedad a través del cual es posible incidir. El mayor aprecio del porqué ofrecer su docencia en la IBERO tiene que ver con la libertad de cátedra con la que puede realizar su enseñanza.

El profesorado del Área de Negocios considera que la enseñanza en la DEC encuentra su mejor expresión cuando esta puede ser práctica, situada, divertida, con la promoción de un construccionismo colaborativo; por ende, significan el aprendizaje de las personas

adultas como efectivo cuando se orienta hacia técnicas didácticas que lo hagan vivencial, experiencial, situado, práctico y divertido.

Para el profesorado de las disciplinas en los Negocios, la investigación se orienta más hacia la actualización docente en cuestiones de la disciplina. Únicamente, Coaching de Negocios investiga aplicando metodologías de investigación formal, esto con el propósito de mantenerse actualizados en la materia.

Los procesos reflexivos los llevan al ámbito del aprendizaje del alumnado, son las evaluaciones y las realimentaciones del estudiantado lo que estimula la reflexión docente, aunque no se hace de manera consciente o sistemática o siguiendo una metodología.

Los roles docentes que el profesorado asume y comparte como creencia descriptiva, en el Área de Negocios son ser facilitador, mediador y comunicador; en cuanto a facilitar los procesos de aprendizaje colaborativo, mediar los procesos comunicativos entre pares en el estudiantado y entre el profesorado-estudiantado, así como ser eficientes comunicadores del conocimiento a adquirir.

Las creencias descriptivas sobre el alumnado en la DEC consisten en definirlos como estudiantes adultos diversos, principalmente como emprendedores con una gran motivación por aprender, y en la búsqueda de soluciones de negocio y el *networking* en la educación continua.

Su interacción con el alumnado es horizontal, con el respeto que prevalece entre colegas del campo profesional o, en su caso, de la tribu académica, con una cercanía traducida en aprecio por el alumnado.

La interacción entre pares docentes también resulta horizontal, sobre todo, como colegas del campo profesional, con una relación de cercanía, o como integrantes de la tribu académica.

Los incidentes críticos en la vida de las personas docentes del Área de Negocios son por lo regular positivos y tienen que ver con el agradecimiento del alumnado y con proyectos que se escalan con éxito del ámbito escolar al profesional.

Con relación a las categorías emergentes, el profesorado del Área de Negocios se caracteriza por un sistema de creencias que en el que prevalecen las trayectorias multidisciplinares dentro de las áreas de conocimiento afines; no poseen un sentido de religiosidad declarado; todas las personas docentes son egresados IBERO de estudios de pregrado, excepto Negocios Inmobiliarios, y tienen 20 años o más ejerciendo su docencia en la IBERO, por ende su identidad docente ha adoptado la filosofía y los valores sociales de la Institución. No hubo menciones sobre asuntos relacionados con el género. Tampoco sobre el COVID-19 como Incidente Crítico, excepto Coaching de Negocios. En general, el profesorado de Negocios fueron capaces de verbalizar su autoconcepto, y lo vincularon, principalmente, a las características deseables en el profesorado que integran a sus equipos docentes.

Tabla 24. Concentrado de los atributos en el sistema de creencias docentes del Área de Negocios

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional, conservador. Artístico. Antecedentes docentes familiares.
Campo disciplinar	Vocaciones difusas. Multidisciplinares.
Ser docente en la IBERO	Relacionada con ser egresado de la institución, como servicio a la sociedad y aprecio por la libertad de cátedra.
Enseñanza de la educación continua	Práctica, situada, divertida, con construccionismo colaborativo.
Aprendizaje de las personas adultas	Vivencial, experiencial, situado, práctico y divertido.
Investigación	No formal. Como actualización docente en temas de la disciplina. Sólo Coaching de Negocios investiga con metodología e investigación.
Reflexividad	Clara, menos Liderazgo.
Emocionalidad	Intuición y socioemocionalidad en el aula.
Rol docente	Facilitador, mediador, comunicador.
Alumnado de la DEC	Adultos diversos, emprendedores.
Interacción con el alumnado DEC	Horizontal, respetuosa entre colegas, con aprecio por el alumnado.
Interacción con pares docentes	Horizontal, respetuosa entre colegas de la disciplina.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos.
<i>Categorías emergentes</i>	<i>Presente o no presente</i>

Trayectorias multidisciplinares	<i>Sí.</i>
Sentido de espiritualidad y fe	<i>No.</i>
Ser egresado IBERO y su docencia	<i>No, solo Coaching de Negocios..</i>
Asuntos relacionados al género	<i>No.</i>
Coyuntura de la COVID-19	<i>No, solo Coaching de Negocios.</i>
Verbalización del autoconcepto	<i>Sí, como características deseables en el equipo docente.</i>

A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX.

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas con los concentrados individuales, se pueden consultar en el Anexo 7.

5.2.2 Análisis del sistema de creencias del profesorado del Área de Tecnología aplicada a los negocios

A continuación, se presenta el análisis sobre el sistema de creencias que comparten las personas docentes integrantes del campo de conocimiento de Tecnología aplicada a los Negocios y que reúne a las disciplinas de Comercio Electrónico, Mercadotecnia y Tecnología.

En el Área de Tecnología aplicada a los Negocios, el profesorado coincidió con el Área de Humanidades, Ciencias Sociales y Negocios en provenir de entornos familiares y socioculturales tradicionales, con la diferencia de que los temas relacionados con el género emergieron frecuentemente, en la formación identitaria personal y luego académico- profesional.

La vocación disciplinar resultó difusa y tendiente a la multidisciplinariedad, por los cambios en el contexto y en el mercado profesional en que se desarrolla la disciplina.

Relacionan el significado de su docencia con el ser egresado de la institución, excepto Mercadotecnia, quien no lo es; mientras que Comercio Electrónico y Tecnología incluso pertenecen al arquetipo de la Persona Egresada pródiga, que veremos más adelante, pues después de algunos incidentes críticos relacionados con la disciplina en los años

iniciales de su formación de pregrado, decidieron regresar a su Alma Mater a servir desde la docencia para compartir la experiencia profesional.

El profesorado del Área de Tecnología aplicada a los Negocios considera que la enseñanza en la DEC es mejor aprovechada por el estudiantado cuando esta es práctica, situada. flexible, ágil, empática, muy actualizada, por consiguiente significan el aprendizaje de las personas adultas como orientado a la práctica, con bases teóricas, pero sobre todo sistematizando la parte práctica en proyectos aplicativos situados en el contexto del estudiantado.

Para el profesorado de las disciplinas de Tecnología aplicada a los Negocios, la investigación es un medio para mantenerse actualizados, aunque hay cierta incursión en la investigación formal a través de participar en publicaciones internacionales, en el caso de Tecnología y Mercadotecnia; en el caso de Comercio electrónico la investigación tiende hacia revisar fuentes de actualización y vanguardia, con el propósito de obtener información y herramientas concretas y prácticas para llevar a la clase. También significan la investigación como un trabajo de campo para conocer mejor al alumnado y al profesorado.

Los procesos reflexivos tienen un componente emocional importante sobre lo que ocurre en el aula, también sobre las evidencias de aprendizaje del alumnado, así como a las inquietudes que son expresadas en los procesos de evaluación docente formal e informalmente, aunque no se hace siguiendo una metodología, sino como un proceso inconsciente y natural, en respuesta a lo que sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la interacción en el aula.

Los roles docentes que el profesorado considera que asume en su función docente es ser facilitador y colaborador; en cuanto a facilitar los procesos de aprendizaje del alumnado, y colaborador, porque se conciben con una labor administrativa importante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que va más allá de lo académico, que alcanza lo administrativo con la Institución.

Las creencias descriptivas sobre el alumnado en la DEC consisten en definirlos como estudiantes adultos diversos de alto perfil, exigentes e interesados en aprender haciendo, colegas del campo profesional, con un fuerte perfil emprendedor y entusiasmados por aprender.

Su interacción con el alumnado es horizontal y entre colegas del campo profesional, no necesariamente de la tribu académica, sino que el elemento cohesionador es el interés por el proceso de aprendizaje para emprender.

La interacción entre pares docentes también resulta horizontal y subrayadamente, entre colegas del campo profesional.

Los incidentes críticos en la vida de las personas docentes del Área de Tecnología aplicada a los Negocios resultaron negativos en la esfera personal y profesional, que con la mediación de la resiliencia han podido aprovechar la experiencia para transmitirla de manera integradora en sus clases a cargo; mientras que los incidentes críticos positivos han sucedido más bien en relación con el logro de aprendizajes concretos del alumnado como proyectos que se crean en el proceso de aprendizaje durante el programa educativo y que evolucionan exitosamente en el ámbito profesional.

Con relación a las categorías emergentes, el profesorado del Área de Tecnología aplicada a los Negocios se caracteriza por un sistema de creencias conformado por creencias de diferentes tribus académicas, pues prevalecen las trayectorias multidisciplinares. No hay un sentido de espiritualidad y fe declarado, aunque sí se reconoce la inspiración al servicio e incidencia que la IBERO transmite en el servicio social, especialmente, el que implica contacto con la comunidad jesuita. Los asuntos relacionados al género emergieron muy marcadamente en el sistema de creencias, tanto en la esfera personal, académica y profesional; excepto en el caso del docente de Mercadotecnia. El tema del COVID-19 como Incidente Crítico resultó no significativo como Incidente Crítico para este profesorado. La verbalización del autoconcepto está, nuevamente, vinculado a las características deseables en el claustro con el que hacen equipo, aunque hay elementos complementarios que buscan en ellos, es decir, que el

docente lo carece y, por ende, lo busca en sus docentes. También hay un impulso por conformar equipos docentes con base en su efectividad en el aprendizaje del alumnado, aunque los estilos de enseñanza entre pares profesionales no sean perfectamente compatibles, pero sí con un mínimo de afabilidad.

Tabla 26. Concentrado de los atributos en el sistema de creencias docentes del Área de Tecnología aplicada a los Negocios

Categoría	Palabras clave
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional marcado por roles de género..
Campo disciplinar	Vocación disciplinar difusa. Multidisciplinar.
Ser docente en la IBERO	Relacionada con ser egresado de la institución, excepto Mercadotecnia.
Enseñanza de la educación continua	Práctica, situada. Flexible, ágil, empática, muy actualizada, práctica
Aprendizaje de las personas adultas	Sistematizado, práctico.
Investigación	No formal.. Como actualización docente en temas de la disciplina y, de campo, como conocimiento del alumnado y profesorado.
Reflexividad	Esencial en el análisis de la práctica docente.
Emocionalidad	Presente en el aula, y en la interacción co el alumnado..
Rol docente	Facilitador, colaborador.
Alumnado de la DEC	Adultos diversos de alto perfil, e exigente e interesado en aprender, colegas de la tribu académica.
Interacción con el alumnado DEC	Horizontal, entre colegas..
Interacción con pares docentes	Horizontal, respetuosa entre colegas de la disciplina.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos en la esfera profesional y positivos en el logro de aprendizajes concretos del alumnado.
<i>Categorías emergentes</i>	<i>Presente o no presente</i>
Trayectorias multidisciplinares	<i>Sí, todos y todas .</i>
Sentido de espiritualidad y fe	<i>Sí, excepto Mercadotecnia.</i>
Ser egresado IBERO y su docencia	<i>Sí, excepto Mercadotecnia.</i>
Asuntos relacionados al género	<i>Sí, excepto Mercadotecnia.</i>
Coyuntura de la COVID-19	<i>No.</i>
Verbalización del autoconcepto	<i>Sí, todos y todas.</i>
A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX.	

Fuente: Elaboración propia.

5.3 Análisis del corpus de datos por categorías o temas a partir de la codificación en Atlas.ti

5.3.1 Discusión por categoría de análisis

De conformidad con la metodología de análisis temático, la cual permite un acercamiento teórico flexible y accesible al analizar datos cualitativos (Barrera y Tonon, et al., 2012), a continuación se ofrece la discusión y análisis por categoría o temas a resolver según las preguntas de investigación. Asimismo, se integran al análisis las categorías o temas emergentes que resultan pertinentes en el proceso de comprender e interpretar el fenómeno de la conformación de la identidad docente según las creencias del profesorado de la DEC IBERO CDMX.

Las categorías principales se analizaron siguiendo el orden en el que se presentan en el marco teórico, posteriormente, se discute sobre las categorías emergentes. Se identificaron a través de 451 códigos libres ingresados en el Atlas.ti temas relevantes y recurrentes para responder a los objetivos y resolver la pregunta de investigación de este trabajo.

El siguiente análisis atiende a la fase de Definición y denominación de temas del análisis temático que proponen Braun y Clarke (2006) que consiste en identificar de manera definitiva los temas, establecer lo esencial de cada uno y proceder a la elaboración de subtemas, a fin de contar con jerarquías en la información y vigilar epistemológicamente su conexión con el objeto de estudio.

Los datos se analizaron de manera inductiva (Newman, 2006), de forma tal que cada pieza de información abonó elementos para la comprensión del fenómeno identitario a través de identificar los significados de las creencias que comparten como profesorado y que son la base de su identidad como comunidad docente.

Las tablas de los grupos de códigos indican el nombre de la categoría, sea principal o emergente, de manera jerarquizada se presentan los códigos libres que contienen mayor número de citas en las entrevistas semiestructuradas.

5.3.1.1 Creencias vinculadas a los legados biográfico-familiar-cultural

Las personas van siempre “cargadas de historia” (Sado Utsumi, 2013, p. 1). Por ende, los legados culturales e históricos, a los que no escapan las instituciones educativas ni las orientaciones que sigue la educación (Redondo Campillos, 2010; Cunningham, 2015; Granados Romero, et al., 2017) tienen un papel toral en el proceso de construcción identitaria.

En esta categoría, el rol de la memoria jugó un papel crucial en la narrativa docente, para recuperar elementos significativos del pensamiento del profesorado vertidas en forma de creencias en las que habitan y que les acompañan como comunidad de docentes en la DEC IBERO CDMX.

El enraizamiento o número de citas relacionadas con cada código indican que los incidentes críticos fueron estos positivos o negativos tuvieron una significación importante en la configuración del sistema de creencias individual, como colectivo del profesorado y que además trascendieron a su vida como docentes, en la actualidad. Estos incidentes críticos se integraron a la identidad docente como una imagen de *cómo no ser* en la vida docente, en el caso de los incidentes críticos negativos y, por el contrario, de cómo aspirar a ser o de una reafirmación positiva del ser docente en el caso de referencias objetivadas y ancladas a incidentes críticos positivos.

En términos generales el profesorado sostiene creencias descriptivas acerca de cómo el contexto familiar, y los rasgos de personalidad, vocaciones disciplinares e interacciones entre los referentes más cercanos en casa permearon, principalmente, la adopción de una disciplina u campo profesional o, por el contrario, la aversión a ella. Sin embargo, hay otro grupo de docentes cuya vocación disciplinar resulta de intereses amplios y, si bien, se

concentraron en ciertos campos de conocimiento, más bien ejercen profesional y académicamente la multidisciplinaria.

Elementos como familias tradicionales fueron recurrentes en la mayoría de los docentes, no obstante, para algunos de ellos y ellas, este hecho lo significaron de manera distinta, para algunos fueron fuente de creencias y actitudes respecto a los roles de género, la cultura y el trabajo que les acompañan en su docencia y en su vida profesional.

La familia, la biografía personal y su contexto situado de manera particular para cada persona entrevistada, pero compartido a nivel comunidad docente brindan una carga histórica que proveen marcos de interpretación con el que significan su labor educativa y que brinda cierta estabilidad identitaria (Granados Romero, et al., 2017).

Mostrar códigos en grupo Legados biográfico-familiar-culturales	
Nombre	Enraizamiento ▼
○ ◇ Significación de un IC en un aprendizaje para la docencia	20
○ ◇ IC negativos que originaron creencias respecto a la docencia	16
○ ◇ Influencia familiar en las características personales docentes	15
○ ◇ Herencia-influencia familiar positiva sobre la vocación disciplinar	14
○ ◇ Hogar tradicional como contexto familiar	13
○ ◇ Herencia familiar y del contexto en la vocación y la disciplina	12
○ ◇ Influencias contradictorias acerca de los estudios y la vocación desde el hogar	11
○ ◇ Herencia familiar de profesionalización	10
○ ◇ IC negativos originados en la historia familiar y la vocación	10
○ ◇ Herencia de gusto por la cultura	9
○ ◇ Influencia materna en la escolaridad y la vocación docente	9

Figura 30. Creencias vinculadas a los legados biográfico-familiar-culturales.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.1.2 Concepciones sobre el campo disciplinar

Las creencias que el profesorado tiene acerca de la disciplina guían su modelo de enseñanza (Cárdenas Encalada, 2018), así como la constante negociación de significados en cada comunidad de práctica brindan elementos que construyen identidad profesional (Chacón, 2010).

El rasgo identitario sobresaliente en las concepciones o creencias sobre el campo disciplinar y las trayectorias profesionales relacionadas con la docencia de la disciplina son las creencias sobre la pasión por la materia como motivación para transmitir los conocimientos y experiencias al alumnado. Para el profesorado, esta pasión por la disciplina, puede ser incluso más importante que el conocimiento o la experticia per se; por ello, quienes además tiene a su cargo la selección de docentes buscan que la pasión por la disciplina sea el impulso para compartirla en el aula; no una cuestión de contraprestación o de títulos académicos, los cuales los significan como instrumentales.

Otro rasgo identitario remarcable es la multidisciplinariedad del claustro, la cual se manifiesta a través de creencias que indican que a un grupo importante de las personas docentes no les fue sencillo tomar una elección de carrera o que cuando la tomaron, en muchos casos inducidos por el contexto familiar, posteriormente, tomaron caminos divergentes disciplinares para desarrollar su trayectoria profesional, en una disciplina alternativa o complementaria; en los casos más positivos hay personas entrevistadas con más de una licenciatura, maestría o doctorado y que la manera más armónica de vivir profesionalmente la multidisciplinaria la han encontrado en la investigación y en la docencia de la educación continua.

Otros rasgos identitarios destacados relacionados con el campo disciplinar, tienen que ver con creencias de profesorado sobre cómo su disciplina guarda una afinidad importante con el Modelo educativo de la Universidad Iberoamericana, especialmente, en términos de la incidencia social o la andragogía de la educación para las personas adultas trabajadoras.

La incursión en experiencias profesionalizantes previas al ingreso a los estudios de pregrado, motivaron en una parte importante del profesorado creencias que les permitieron elegir con mayor convicción su campo disciplinar, asimismo, sostienen la creencia de que tanto contar con experiencias tempranas vinculadas a la disciplina que estimularon un autoconcepto positivo de autoeficacia, como la presencia en la vida estudiantil de personas docentes que les despertaron admiración y terminaron por perfilar una preferencia disciplinar-profesional.

Por otro lado, las experiencias profesionalizantes ya en la vida laboral, de acuerdo con las creencias evaluatorias del profesorado promueven el adquirir la convicción y la experticia sobre a disciplina, la cual va acompañada de procesos reflexivos antes de compartirla en la docencia.

El profesorado sostiene la creencia evaluatoria y que motiva la agencia por la enseñanza en la DEC IBERO CDMX de que la institución respalda la disciplina y brinda oportunidades desde el Modelo académico y la inspiración valoral, para mostrar desde la docencia el rostro de la disciplina que brinda mayor servicio a la sociedad como incidencia social.

































Mostrar códigos en grupo Campo disciplinar		Enraizamiento ▼
Nombre		
<input type="radio"/>  Pasión por su disciplina		23
<input type="radio"/>  Vocación disciplinar difusa		21
<input type="radio"/>  Experiencias profesionalizantes de la elección de carrera		17
<input type="radio"/>  Disciplina y afinidad con el modelo educativo		17
<input type="radio"/>  Vinculación de la disciplina con la incidencia social		13
<input type="radio"/>  Reflexividad sobre la disciplina		12
<input type="radio"/>  Confirmación de la vocación profesional y docente en la vida adulta		12
<input type="radio"/>  Descubrimiento temprano del campo disciplinar		11
<input type="radio"/>  La convicción sobre la disciplina surge de vivirla		11
<input type="radio"/>  Enseñanza de la disciplina para la incidencia social		11
<input type="radio"/>  Enseñanza de la disciplina marcada por la experiencia		10
<input type="radio"/>  Experiencias pioneras y destacadas en la disciplina		10
<input type="radio"/>  Disciplina y la proyección profesional y personal		10
<input type="radio"/>  La institución arropa la disciplina		9
<input type="radio"/>  La enseñanza implica convicción sobre los contenidos de la disciplina		8
<input type="radio"/>  Influencia de una persona docente en la vocación disciplinar		8

Figura 31. Concepciones sobre el campo disciplinar

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.1.3 Concepciones sobre los incidentes críticos en la docencia

Los incidentes críticos, según su poder desestabilizador, llevarán al individuo a “utilizar mecanismos psicológicos profundos, que afecten su

identidad y que por tanto configuren una nueva o nuevas versiones de sí mismo” (Contreras, Monereo y Badía, 2010, p. 67).

De acuerdo con Monereo (1984), los incidentes críticos son eventos que se convierten en sucesos relevantes que afectan al docente a nivel cognitivo, social y/o emocional, de manera que resultan desestabilizantes y que tienen el potencial de estimular los procesos de significación para la conformación de las creencias, o bien, generar cambios en estas, por ende, este tipo de eventos tienen efectos en la identidad de manera profunda.

En el profesorado de la DEC IBERO CDMX, los incidentes críticos que las personas docentes narraron fueron tanto positivos como negativos, para Monereo (1984), aquellos negativos resultan más desestabilizantes que los positivos, sin embargo, los incidentes positivos, de acuerdo con las creencias de los docentes tienen una incidencia positiva en el autoconcepto y, remarcablemente en el sentido de autoeficacia como profesional y como docente, lo que fortalece el sentido identitario de quien se es como docente.

Entre las principales creencias relacionadas con incidentes críticos en la narrativa docente, son relevantes aquellas relacionadas con experiencias en el aula, en las que sufrieron como estudiantes o como docentes la imposición de puntos de vista o la pérdida de la libertad de cátedra, sobre los cuales generaron mecanismos de resiliencia, para enfrentar con menor desgaste siguientes eventos y, sobre todo, sumar atributos a su identidad docente. Cabe mencionar que, el profesorado, en su mayoría imparte en otras instituciones educativas, por lo que su experiencia docente no se circunscribe a la IBERO.

El profesorado significó los incidentes críticos como momentos de aprendizaje que les brindaron la oportunidad de mejorar las características de su autoconcepto como docentes; en el caso de incidentes negativos, creen que les han mostrado de qué imagen docente desean alejarse, mientras que los positivos, les permiten tener imágenes referenciales de características que consideran deseables adoptar en su ser docente.

La llegada de la COVID-19 en 2020, la cual ha significado un incidente crítico de magnitud mundial en términos, sanitarios, sociales, económicos y políticos; en el sector educativo de la educación para las personas adultas en la DEC IBERO CDMX, como

educación privada, se significó de manera distinta. La narrativa de las creencias docentes deja ver que el efecto desestabilizante del incidente crítico no incidió negativamente en la capacidad de adaptación y flexibilidad para retomar el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque sí les significó un reto a su capacidad para generar nuevo conocimiento didáctico del contenido para la nueva modalidad a través de medios digitales.

Los incidentes críticos permiten al profesorado, posterior a los procesos reflexivos necesarios, adoptar nuevas características identitarias en su ser docente, así como identificar aquellas que producto de eventos negativos aguardan una transición de la identidad en la que sea posible integrar los aprendizajes de manera armónica como parte de la nueva identidad docente.























Mostrar códigos en grupo Incidentes Críticos en la docencia	
Nombre	Enraizamiento ▼
○  IC en la docencia y sus mecanismos de resiliencia	 24
○  Significación de un IC en un aprendizaje para la docencia	 20
○  IC negativos que originaron creencias respecto a la docencia	 16
○  IC que trascendieron lo profesional hacia lo personal	 15
○  IC que trastocan la identidad y afectan la enseñanza	 13
○  IC negativos originados en la historia familiar y la vocación	 10
○  Transición de la identidad derivada de un IC	 9
○  IC positivos cuando el alumnado promueve autoconcepto identitario docente	 9
○  La Covid 19 como IC en la enseñanza	 8
○  IC vinculados al trabajo que inciden en la profesionalización de la enseñanza	 8
○  IC derivados de la imposición de visiones o pérdida de libertad en el aula	 7

Figura 32. Concepciones sobre los incidentes críticos en la docencia

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.1.4 Creencias sobre el ser docente de la DEC IBERO CDMX

Con las creencias propiamente no hacemos nada, sino que simplemente estamos en ellas [...] Por eso cabe decir que las somos (Ortega y Gasset, 1979, pp. 2–3, 9)

La categoría sobre las conceptualizaciones y creencias que tiene el profesorado sobre ser docente resultó una de las más ricas en significaciones construidas a partir de la interacción social con los diferentes objetos físicos, sociales y abstractos que envuelve el entorno educativo que provee la DEC IBERO CDMX, principalmente.

El enraizamiento de citas vinculadas a los diferentes códigos coloca al elemento emocional de la pasión por la disciplina que se enseña como la principal creencia que motiva la agencia para ser docente. Fuertemente vinculada, se presenta la creencia evaluatoria de que además de la parte teórica que implica cada disciplina, para impartir para las personas adultas trabajadoras se requiere contar con una sólida y amplia experiencia profesionalizante derivada de la vida laboral.

Entre las personas docentes que conformaron el grupo de 18 personas entrevistadas, 15 de ellas son egresados o egresadas de programas de grado o posgrado de la IBERO, lo que las creencias que vinculan el ser egresado con su docencia están permeadas del sentido de pertenencia a la institución, para acercarse de nueva cuenta, en calidad de docente, para devolver en forma de servicio a la sociedad mucho de lo recibido en sus años de formación. Es remarcable tanto las personas egresadas, como quienes no lo son, consideran a la IBERO como su lugar preferido para ejercer su labor docente.

Ser docente en la DEC IBERO CDMX, de acuerdo con las creencias descriptivas y que motivan la agencia suma atributos identitarios de ser docentes actualizados en su disciplina, convencidos de su materia, honestos intelectualmente y buenos comunicadores para propiciar las experiencias del aprendizaje colaborativo en el aula.

Otras creencias relevantes relacionadas con el quehacer docente que desvelan atributos identitarios tienen que ver con la capacidad del profesorado para transformar las actitudes del estudiantado hacia el conocimiento, a través del uso de estrategias de manejo socioemocional en la interacción con el estudiantado, la generosidad para compartir el conocimiento y la experiencia profesionalizante y el compromiso docente con el aprendizaje situado, casi personalizado en los grupos en la DEC.

Hay un factor relacionado con el aspecto humanista de la IBERO que emergió constantemente en las creencias docentes como algo que les define en su labor educativa es el fomentar a través de su enseñanza los valores para trascendencia y el servicio a los demás como una forma directa de incidencia en el alumnado y sus entornos personales y profesionales, el autoconocimiento y la bondad, como atributos que ellos y ellas buscan transmitir con el ejemplo. Para el profesorado, ser docente implica permear la propia identidad.

Mostrar códigos en grupo Ser docente	
Nombre	Enraizamiento ▼
<input type="radio"/> Ser docente es contagiar la pasión por la disciplina	23
<input type="radio"/> Ser docente es parte de ser egresado	20
<input type="radio"/> Ser docente de EC requiere contar con vasta experiencia profesionalizante	14
<input type="radio"/> Ser docente conlleva la actualización permanente	11
<input type="radio"/> Preferencia por la Ibero para ser docente	10
<input type="radio"/> Ser docente es propiciar experiencias colaborativas de aprendizaje	9
<input type="radio"/> Ser docente es ser comprometido con los demás	9
<input type="radio"/> Ser docente es tener convicción sobre lo que enseña	8
<input type="radio"/> Ser docente es transformar las actitudes hacia el conocimiento	8
<input type="radio"/> Ser docente de EC es compartir la experiencia profesional	7
<input type="radio"/> Ser docente implica fomentar valores para la trascendencia y el servicio a los demás	7
<input type="radio"/> Ser docente es promover el autoconocimiento	7
<input type="radio"/> Ser docente es incidir en las personas	7
<input type="radio"/> Ser docente en la EC es ser multidisciplinario	7
<input type="radio"/> Ser docente es promover la co construcción del conocimiento	6
<input type="radio"/> Ser docente implica ejercer promover un liderazgo participativo	6
<input type="radio"/> Ser docente significa conducirse con honestidad intelectual	6
<input type="radio"/> Ser docente es estimular la investigación en el alumnado	6
<input type="radio"/> Ser docente implica permear la propia identidad	5
<input type="radio"/> Ser docente de EC significa ser un buen comunicador de experiencias	5
<input type="radio"/> Ser docente es estimular procesos de metacognición en el alumnado	5
<input type="radio"/> Ser docente es servir a la sociedad	4

Figura 33. Creencias sobre el ser docente de la DEC IBERO CDMX

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.1.5 Concepciones y creencias sobre la enseñanza en la EC

El significado social de la actividad docente y el sentido que ser profesor o profesora tiene en la vida del profesorado dota de significado a las representaciones que se formen sobre la docencia (Monteiro y Ramos, 2013).

Las creencias sobre la enseñanza para las personas adultas de las cuales emanan atributos identitarios del profesorado de la DEC ubican como creencia que motiva la agencia el gusto o la pasión como el motor para realizar su docencia. Frecuentemente, aclararon que el pago por el servicio académico que brindan no es la razón para dar clases, pues a excepción de quienes son académicos de tiempo completo en la institución, principalmente, el resto son personas emprendedoras en el sector privado o son investigadores corporativos. Lo que promueve que su actividad profesional principal, que no es la docencia, sea la experiencia práctica o de campo que nutre su enseñanza, para propiciar experiencias colaborativas en el aprendizaje de las personas adultas trabajadoras.

Si bien, varias personas entrevistadas refieren que llegaron a la docencia por accidente o por casualidad, el gusto o las aptitudes para la docencia las consideran derivadas de factores innatos, por la tradición docente que hay en sus familias; enseguida como una actividad estimulada desde la vida escolar por sus padres-padres y, enseguida, como algo que descubrieron gracias a las redes profesionales o contactos que ya participan en la enseñanza.

La actividad docente para el profesorado en la DEC les resulta enriquecedora, por su capacidad de obtener de ella realimentación formativa, es decir que, por un lado les permite gracias a ella, mejorar su enseñanza y fortalecer su sentido de autoeficacia y, por el otro, reconocerse como docentes cuya labor tiene un impacto directo en la incidencia social.

La flexibilidad y la agilidad para abordar la enseñanza, principalmente, que son atributos de la naturaleza de la educación continua, el profesorado los significa como

elementos con los que se identifican y que les son útiles al momento de realizar las actividades alrededor de su docencia en la esfera individual, social e institucional, como la investigación, actualización, creación de materiales, impartición e interacción con el alumnado, con otros pares docentes y con el funcionariado de la institución.

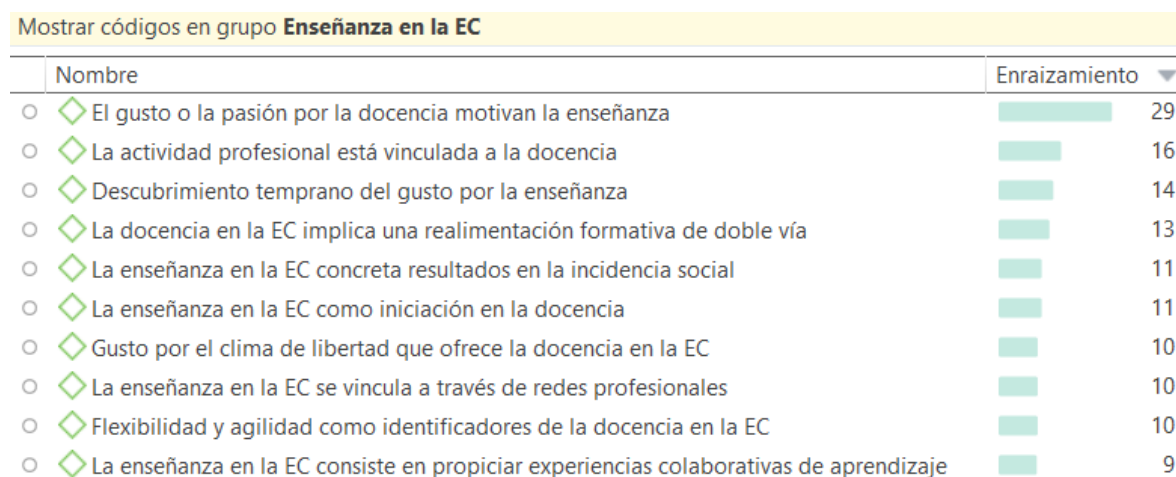


Figura 34. Concepciones y creencias sobre la enseñanza en la EC

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.1.6 Concepciones y creencias sobre el aprendizaje de las personas adultas

Vinculado a las concepciones y creencias sobre la enseñanza en la educación continua, el aprendizaje de las personas adultas es la otra parte, es el proceso de aprendizaje.

Las principales creencias tienen que ver con la experiencia andragógica del aprendizaje para las personas adultas, en el que los conocimientos y las experiencias situadas toman el protagonismo. El conocimiento didáctico del contenido para resultar eficaz, en la educación continua, debe concentrarse en hacer prácticos y vivenciales los conocimientos disciplinares, de manera que las personas adultas trabajadoras tengan una participación activa dentro del aula, pero también al momento de darles una aplicación concreta en su entorno personal y profesional.

Para el profesorado, la posibilidad de recibir realimentación de la aplicación que el estudiantado haga de los aprendizajes, es la constatación de que la experiencia educativa

en el aula ha sido pertinente o bien, tener oportunidades de adecuación y mejora. La libertad en el aula para expresar las ideas, así como la sensación de logro que pueda proveer la persona docente, generan un clima favorable para el aprendizaje, en el que la reflexividad de lado del estudiantado y del profesorado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo brinda los momentos de asimilación vivencial de los contenidos sino que, además, refuerza el sentido que tiene el proceso educativo para docente y estudiante.

Mostrar códigos en grupo **Aprendizaje de los adultos en la EC**









Nombre	Enraizamiento
<input type="radio"/>  El aprendizaje de los adultos requiere conocimientos y experiencias situadas	16
<input type="radio"/>  El adulto aprende con la práctica	13
<input type="radio"/>  El adulto aprende vivencialmente	13
<input type="radio"/>  El adulto aprende reflexivamente	12
<input type="radio"/>  El adulto aprende participando activamente en clase	10
<input type="radio"/>  El adulto aprende a través de la sensación de logro	7
<input type="radio"/>  El adulto aprende en un ambiente de libertad	6
<input type="radio"/>  El adulto aprende al constatar resultados en sí y en los demás	5

Figura 35. Concepciones y creencias sobre el aprendizaje de las personas adultas

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.1.7 Concepciones y creencias sobre la investigación en la EC

Las actividades de investigación y la actitud hacia ella están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento y a los integrantes que conforman la tribu académica (Becher, 2001).

La investigación en la educación continua se significa de manera distinta a como, normalmente, se comprende la investigación académica. La creencia descriptiva generalizada sobre la investigación en esta modalidad educativa es que se realiza como una actualización de la disciplina, principalmente; en seguida, es vista por la mayoría de los entrevistados como una oportunidad para actualizar también la metodología de enseñanza, mientras que por otros docentes es vista como una obligación que impone la disciplina.

Nuevamente surgió el tema de la pasión por la disciplina como la creencia que motiva la agencia por la investigación, a nivel de equipos docentes.

Emergió una concepción de la investigación de carácter meramente instrumental y de campo, al considerar necesario para el éxito de un programa investigar al profesorado como al estudiantado, es decir, conocer con detalle las credenciales y capacidades del equipo docente, así como el perfilado del grupo y, ante eventos desestabilizadores del clima de aprendizaje en el aula, la investigación entendida como el saber de los pormenores de lo que ocurre en el aula.

Hay un grupo importante de docentes, sobre todo aquellos que imparten temas de disciplinas duras o que se dedican profesionalmente a la investigación corporativa, que consideran la investigación sí como actualización de la disciplina y de la enseñanza, pero también como una que debe realizarse con estilo tradicional académico.

Entre las principales creencias evaluatorias que motivan la agencia para investigar destacan las que la relacionan con los incidentes críticos, como la COVID-19, para mejorar contenidos y conocimiento didáctico del contenido, así como una oportunidad para la sistematización de la experiencia con un sustento en la literatura de reciente. De acuerdo con la creencia docente, la investigación sea formal o casual, reditúa en una mejor preparación de la clase y en una oportunidad de aprendizaje constante para el profesorado y el alumnado.

El profesorado también reportó su creencia evaluatoria acerca de las actividades de investigación que lleva a cabo el alumnado de la DEC, a lo cual indican que este alumnado, en realidad no investiga nada, a razón de una falta de competencias acerca sobre selección y discriminación de la información, pero también porque es un alumnado con poco interés por profundizar en la investigación, pues son gente cuya actividad principal no es ser estudiante. Asimismo, el profesorado sostiene la creencia evaluatoria de que parte de ser docente es estimular la investigación en el alumnado, y que quienes persiguen metas de ingreso a los diferentes posgrados, son personas más dispuestas y proactivas a investigar.

































Mostrar códigos en grupo Investigación		Enraizamiento	
Nombre			
<input type="radio"/>  Comprensión de la investigación como actualización de la disciplina		18	
<input type="radio"/>  Actualización mediante investigación de campo		12	
<input type="radio"/>  La investigación es una oportunidad de actualizar la enseñanza		11	
<input type="radio"/>  La docencia se actualiza mediante la investigación		11	
<input type="radio"/>  Actualización mediante la investigación tradicional		10	
<input type="radio"/>  Mantenerse actualizado es fruto de la pasión por la disciplina		8	
<input type="radio"/>  Actualizarse es contribuir a la investigación en la disciplina		8	
<input type="radio"/>  La investigación es un requerimiento de la disciplina		7	
<input type="radio"/>  La Covid ha significado actualizar la enseñanza y la disciplina		7	
<input type="radio"/>  Comprensión de la investigación como vinculada a la experiencia		7	
<input type="radio"/>  Comprensión de la investigación como respuesta a IC del contexto		7	
<input type="radio"/>  Comprensión de la investigación como reconocimiento de lo que ocurre en el aula		7	
<input type="radio"/>  Comprensión de la investigación como preparación de la clase		6	
<input type="radio"/>  Concepción de la investigación como aprendizaje constante		6	
<input type="radio"/>  Comprensión de la investigación como reconocimiento del alumnado		6	
<input type="radio"/>  Comprensión de la investigación como reconocimiento de los pares docentes		5	

Figura 36. Concepciones y creencias sobre la investigación en la EC

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.1.8 Concepciones y creencias sobre la reflexividad en la EC

Los procesos reflexivos desencadenan el diálogo entre la identidad y la actividad docente al reconocer el significado de ser enseñante, lo que involucra el reconocimiento de la responsabilidad, la corresponsabilidad, y la disposición personal en su proceso de formación y autoformación hacia la profesionalización docente (Monteiro y Ramos, 2013).

Para el profesorado de la DEC IBERO CDMX, los procesos reflexivos van de la mano del análisis de la práctica docente, la cual indican que no la realizan de manera consciente o siguiendo alguna metodología de análisis, sin embargo está presente antes, durante después de la práctica aulística.

Entre las principales cuestiones entorno a la educación continua, sobre las que reflexionan los docentes, sobresale la capacidad autocrítica y de apertura a la realimentaciones que recibe el profesorado en las evaluaciones de calidad, pues el ejercicio reflexivo sobre el aprendizaje del alumnado resulta una buena práctica que tiene

incidencia en la calidad de la impartición y fortalece la comunicación en la interacción docente-estudiante.

Otros aspectos educativos sobre los que reflexiona consistentemente el profesorado son los cambios o actualizaciones en la disciplina, y la consecuente búsqueda de perfiles docentes que, además de estar al día, posean un mínimo de afinidad y afabilidad con el equipo docente al que se integran, los temas de género que cada vez son más frecuentes en las interacciones en el aula, y el mejor uso que pueden darle a la libertad de cátedra de la que gozan en la institución.

Mostrar códigos en grupo Reflexividad		Enraizamiento ▼
Nombre		
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Reflexividad significa hacer consciente el análisis sobre la práctica docente		21
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> La reflexividad promueve los aprendizajes de doble-vía		16
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Reflexividad sobre el aprendizaje del alumnado		16
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> La reflexividad implica apertura a la realimentación y a la autocrítica		16
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> La reflexividad sobre la práctica docente se orienta a mejorar la clase		14
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> El análisis de la práctica docente requiere reflexividad sobre la evaluación del alumnado		12
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Reflexividad sobre cualidades espejo deseables en el claustro		12
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Reflexividad sobre la disciplina		12
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Análisis y realimentación de los aprendizajes		10
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Reflexividad temprana sobre la motivación y la didáctica para el aprendizaje		10
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> IC que estimulan la reflexividad hacia la docencia		10
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Reflexividad sobre la importancia de la libertad de cátedra		5
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Reflexividad sobre cuestiones de género en la enseñanza de la EC		5
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> El análisis sobre la práctica docente no es un ejercicio consciente o con metodología		4

Figura 37. Concepciones y creencias sobre la reflexividad en la EC

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.1.9 Concepciones y creencias sobre la emocionalidad en la labor docente

La identidad docente recibe un fuerte influjo de los sentimientos, emociones y creencias asociados a la docencia (Rodríguez Campo, 2020).

La esfera emocional del profesorado se concentra especialmente en tres temas: el primero tiene que ver con la vivencia emocional de la interacción con el alumnado y

profesorado, enseguida, los atributos emocionales que se permean desde su biografía personal y, finalmente, los atributos emocionales derivados del ejercicio de la agencia.

En sus interacciones sociales y procesos de significación en torno a ellas, el profesorado sostiene la creencia sobre la importancia de fortalecer el sentimiento de aprecio y valoración en la relación docente-estudiante y entre pares es clave para generar el clima de aprendizaje en el aula. El profesorado sostiene la creencia evaluatoria de que las personas no son solamente intelecto, sino también emocionalidad, lo que estimula el desarrollo de cualidades de empatía, escucha activa y asertividad, para que el alumnado perciba calidez y aprecio, en un clima de libertad, como elemento indispensable del proceso de enseñanza aprendizaje, pero además en el que su valor como persona es significativo para su propio aprendizaje.

Perfiles docentes de disciplinas duras o enfocados a la investigación no son ajenos a la emocionalidad en la interacción con el alumnado y profesorado. Es gracias a la emocionalidad en las interacciones que las personas docentes logran la cohesión de grupos de estudiantes y de los equipos docentes, lo que, indican, hace significativa su experiencia educativa en el plano del conocimiento, pero también en la construcción de redes entre personas, un *networking* personal-profesional.

La biografía personal de todas las personas docentes que participaron en el estudio refleja atributos emocionales desde su percepción temprana de la realidad, ya sea en la interacción con las personas de su círculo familiar, posteriormente, en la vida escolar. Las experiencias que absorbieron no con la razón, sino con la emoción son las que conforman el núcleo de su sistema de creencias y son creencias descriptivas y evaluatorias que confieren mayor estabilidad a su identidad docente, pues lejos de ser instrumentales están en el centro identitario y funcionan como el tamiz por el que pasa su interacción social, en el terreno personal y profesional.

Para el profesorado, la esfera personal y profesional están unidas, por ello fueron frecuentes las creencias sobre la importancia de conocer al alumnado que ingresa a los programas educativos, a través de entrevistas y, posteriormente, en el desarrollo del

proceso educativo; y al profesorado en los equipos docentes, primero como personas antes que como profesionales, con algunas excepciones. El reconocimiento y aprecio de la persona ha permitido en muchos casos trascender el vínculo docente-estudiante a uno colega-colega fuera del espacio académico; y por parte del profesorado, consolidan en muchos casos relaciones de amistad, en el que el factor de la confianza permite que el vínculo perdure y favorezca otros proyectos profesionales fuera del entorno institucional.

Con la mediación de su agencia, una parte importante del profesorado considera que el mantenerse en calidad de estudiante, es una forma de estar en contacto con la empatía que requiere la interacción con el alumnado, pues les permite ser más receptivos o sensibles en cuanto a cómo van cambiando los estilos de enseñanza en las disciplinas y cómo son recibidos por públicos heterogéneos como los que atienden a la educación para personas adultas. La significación que hacen de sus aprendizajes y la vivencia educativa desde la silla del estudiante, les permite tener referentes para nutrir su práctica docente y conservar la horizontalidad en la interacción con su propio estudiantado.








Mostrar códigos en grupo Emocionalidad			
	Nombre	Enraizamiento	▼
<input type="radio"/>	◇ La interacción con el alumnado está marcada por la emocionalidad		22
<input type="radio"/>	◇ Ser docente significa ser empático a la emocionalidad del alumnado		21
<input type="radio"/>	◇ Marcado componente emocional de la persona docente		21
<input type="radio"/>	◇ Vivencia emocional de la disciplina		19
<input type="radio"/>	◇ Empatía derivada de ser un docente que se mantiene como alumno		9
<input type="radio"/>	◇ Elementos emocionales que inciden en la decisión vocacional disciplinar		5
<input type="radio"/>	◇ Sentimiento de aprecio y valoración hacia la personas		4

Figura 38. Concepciones y creencias sobre la emocionalidad en la labor docente

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.1.10 Creencias sobre el rol docente en la EC

La identidad docente a nivel personal, profesional, intelectual, social y emocional resulta un constructo mediante el cual la persona integra “sus diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo” (Epstein, 1978, p. 101).

La creencia generalizada en el profesorado de la DEC IBERO CDMX es que su rol en el aula es el de ser facilitador o facilitadora de aprendizajes situados y prácticos, de inmediata aplicación a la vida personal y profesional del estudiantado de educación continua. Los contenidos vivenciales, profesionalizantes, en los que la praxis toma como apoyo la teoría, y que el alumnado son personas adultas, no en procesos de formación sino de aplicación del conocimiento, son los principales elementos de la enseñanza a lo largo de la vida por los que los integrantes del profesorado no se definen a sí mismos como maestros o profesores, sino como personas facilitadoras de procesos de aprendizaje. Aunque en el lenguaje cotidiano, el alumnado use indistintamente los términos docente, profesor o maestro, para referirse o dirigirse a la persona docente a cargo.

Enseguida, otro rol importante con el que se identifican, que es de naturaleza quizás más instrumental es el rol de mediador o mediadora o intermediario. Las creencias entorno a este rol tienen como base las funciones de gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de la comunicación entre el alumnado, entre el alumnado y el resto del equipo docente, y entre el alumnado y el funcionariado de la DEC, todo ello con el propósito de atender no solo los aspectos académicos, sino los aspectos periféricos que en la DEC IBERO CDMX son parte de la experiencia educativa integral y que se resumen en la calidad en el servicio académico y de gestión de lo académico. Por ello, incluso emergió el rol de persona facilitadora-colaboradora, por esta función sí educativa pero también integrada a la gestión de los procesos académicos con la institución.

En un sentido más vinculado a la identidad disciplinar-profesional, emergieron roles de mentor, *coach* y guía en el camino del conocimiento y la experiencia, lo que revela una identidad activista del claustro pues apunta a una educación continua colaborativa con una enseñanza “relacionada con grandes ideales y valores sociales.” (Day, 2006, p. 69)

















Mostrar códigos en grupo Rol docente		
Nombre	Enraizamiento	
<input type="radio"/>  Rol de facilitador de experiencias situadas y procesos de aprendizaje		13
<input type="radio"/>  Rol de facilitador de conocimientos y herramientas profesionalizantes		10
<input type="radio"/>  Rol de mediador del conocimiento y la comunicación		3
<input type="radio"/>  Rol de guía en el autoestudio		1
<input type="radio"/>  Rol docente de intermediario		1
<input type="radio"/>  Rol docente generador de espacios de confianza		1
<input type="radio"/>  Rol de colaborador docente		1
<input type="radio"/>  Rol docente de mentor y coach		1

Figura 39. Creencias sobre el rol docente en la EC

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.1.11 Creencias docentes sobre la interacción con el estudiantado

El proceso relacional y de socialización que llevan a cabo los docentes es factor de cierta estabilidad a la identidad docente (Alonso Sáez et al., 2015).

La naturaleza de la educación continua, las características de sus destinatarios por excelencia que son las personas adultas trabajadoras aunado al entorno institucional y que provee la DEC IBERO CDMX y el marco de ideales y valores sociales que se promueven desde la Filosofía educativa son los elementos que encuadran las interacciones entre el alumnado y el profesorado.

Se ha dicho, además, que el profesorado de la DEC es afecto a tomar en cuenta el factor subjetivo y emocional en la atribución de significados de los objetos físicos, sociales y abstractos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con ello, las creencias sobre las interacciones docente- estudiante revelan la carga emocional en la que prevalecen la cordialidad, el respeto y la cercanía con el alumnado, lo que a su vez favorece el clima de apertura para expresar las expectativas que se tienen sobre los resultados de aprendizaje y sobre las necesidades educativas emergentes en el transcurso del proceso educativo.

El significar al alumnado como colegas o como iguales en el aula permite al profesorado establecer interacciones horizontales, las cuales además afirman, favorecen

el clima de aprendizaje y, abiertamente, se manifiestan en contra de cualquier verticalidad en el aula pues resulta un factor que inhibe y restringe la libertad de ser y expresarse del alumnado.

La interacción también tiene, de acuerdo con la creencia docente, un sesgo contractual, pues el estudiante interactúa socialmente como un cliente de los servicios académicos que ofrece la DEC IBERO CDMX.

No obstante, aunque la calidad del estudiantado como clientes del servicio educativo subyace a la interacción, es uno entre los varios elementos que la caracterizan; es difícil saber cuál pesa más y en qué momentos, sin embargo, la identidad del profesorado como constructo simbólico-social toma de la interacción con el alumnado características de un fuerte humanismo que se involucra de manera respetuosa, cálida y cercana, personal y profesional, en un plano de libertad e igualdad, con las motivaciones y necesidades de aprendizaje del alumnado.

Mostrar códigos en grupo **Interacción con el estudiantado EC**

Nombre	Enraizamiento
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> La interacción con el alumnado está marcada por la emocionalidad	22
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Apertura en la interacción estudiante-docente	21
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Interacción cordial, respetuosa y cercana con el alumnado	18
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Heterogeneidad del alumnado y sus motivaciones y expectativas en la EC	18
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Interacción de cercanía y calidez con el alumnado	18
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Horizontalidad en la interacción con el alumnado como colegas	17
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Interacción permeada por la relación cliente-proveedor de servicios educativos	15
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> La interacción con el alumnado de la EC es profesional y personal	10
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Cambio en las interacciones con el alumnado por la Covid-19	8
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Rechazo a la interacción vertical docente-estudiante	8
<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> Interacción para el conocimiento personal y motivacional del alumnado en la EC	8

Figura 40. Creencias docentes sobre la interacción con el estudiantado

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.1.12 Creencias sobre interacción con las personas pares docentes y la conformación identitaria

La interacción entre pares docentes provee al estudio una serie de creencias que permiten seguir abonando al constructo de la identidad docente. Con sus matices, la creencia generalizada entre el profesorado consistió en que cuando se refiere a la conformación de un equipo docente para un proyecto educativo, en definitiva, se busca que quienes son personas facilitadoras compartan visiones sobre la educación, estilos de enseñanza y el aprendizaje del alumnado, por un lado y, por el otro, sin ser unos clones de otros, también buscan que la interacción sea profesional, afable, horizontal entre colegas de la tribu académica y, en los casos más positivos, se presentan interacciones aderezadas con lazos de amistad que se fortalecen al transcurrir del proyecto académico.

Las interacciones entre pares docentes se caracterizan, como las interacciones con el estudiantado, son horizontales y presentan un componente emocional importante, de tal forma que muchas veces inician desde la esfera personal, para satisfacer los criterios de respeto, confianza, afinidad, convicción sobre la disciplina, experticia profesional, valores compartidos de manera personal y con la institución y, enseguida, verificar que desde la esfera profesional el proyecto educativo satisfice la vinculación. Son pocos los docentes que lo hacen a la inversa, esto quizás sea el reflejo de la identidad activista del profesorado (motivada por valores e ideales) versus la identidad empresarial o eficientista que prevalece en otros escenarios educativos (Day, 2006, p. 69)























Mostrar códigos en grupo Interacción con pares		
Nombre	Enraizamiento	
<input type="radio"/>  Identificación de quien coordina con su equipo docente		19
<input type="radio"/>  Interacción profesional y personal entre colegas		16
<input type="radio"/>  Afinidad y afabilidad entre pares del equipo docente		15
<input type="radio"/>  Interacciones profesionales positivas con los pares en EC		12
<input type="radio"/>  Horizontalidad en la interacción entre pares docentes		12
<input type="radio"/>  Equipos colaborativos entre pares y con la institución		10
<input type="radio"/>  Interacción entre docentes que trasciende el aula		9
<input type="radio"/>  Ambiente de interacciones respetuosas entre docentes y administrativos en la EC		7
<input type="radio"/>  Relaciones entre pares docentes que generan lazos de amistad		6
<input type="radio"/>  Interacciones con pares de la tribu académica permeadas por la disciplina		6
<input type="radio"/>  Identificación en estilos de enseñanza entre el equipo docente		6

Figura 41. Creencias sobre la interacción con las personas pares docentes en la conformación identitaria

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.2 Categorías emergentes

A continuación, se presentan las creencias docentes contenidas en las categorías emergentes que resultaron suficientemente relevantes y que no se contemplaron inicialmente, pero que permiten ampliar la caracterización del sistema de creencias del profesorado en su conjunto, al explicar aspectos complementarios sobre la identidad docente, que es parte de la pregunta de investigación y de los objetivos que persigue este trabajo.

5.3.2.1 Creencias relacionadas con el género y la identidad docente

Los significados que las personas atribuyan a los eventos histórico-socioculturales, apriorísticamente, permean su ser docente en las dimensiones personal, social y emocional (Chacón, 2010; Martín-Gutiérrez et al., 2014; Cunningham, 2015 y Granados Romero et al., 2017).

Las creencias sobresalientes con relación al género son aquellas que se originaron en el seno familiar. El contexto socio-cultural de las familias de las personas docentes es tradicional, de la segunda mitad del siglo XX de ciudades tanto del centro como del sur

del país, por lo que hay creencias que tiene que ver con roles de género asignados tradicionalmente a hombres y mujeres desde una visión patriarcal. Sin embargo, el marco referencial de valores sociales que ofrece la institución respecto al género, ha permeado en el profesorado de tal forma que las creencias de que en la institución prevalecen valores de respeto e igualdad a todos y todas, sin distinción de género, permite que el profesorado se los apropie para imprimirlos en su labor docente.

Si bien los contextos familiares han sido tradicionales, una parte del profesorado considera haber vivido experiencias disruptivas o pioneras respecto a los roles de género, como la experiencia de madres trabajadoras, figuras masculinas que empoderaron a las mujeres, figuras femeninas que inculcaron masculinidades positivas, lo que el profesorado considera afortunado en su construcción identitaria, porque les ha permitido tratar a su alumnado con igualdad y seguir promoviendo una cultura igualitaria en la interacción con el alumnado, con los pares docentes y promover desde los contenidos el eliminar los techos de cristal para las mujeres y evitar los micromachismos.

Mostrar códigos en grupo Asuntos de género		
Nombre	Enraizamiento	
○ ◇ Creencia diversas sobre verdad o falsedad respecto al género por contexto familiar	■	7
○ ◇ Ambiente de respeto en la institución en temas de género	■	6
○ ◇ Disciplina inclinada hacia un lado del género	■	6
○ ◇ Reflexividad sobre cuestiones de género en la enseñanza de la EC	■	5
○ ◇ Autoconcepto permeado por experiencias de género	■	4
○ ◇ Actividad profesional permeada por temas de género	■	3

Figura 42. Categoría emergente - Asuntos de género

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.2.2 Creencias sobre el autoconcepto como fuente de identidad

Las creencias implícitas, como concepciones y autopercepciones básicas acerca de sí mismo y de los demás con quienes interactúa en el proceso de enseñanza-aprendizaje conformarán el centro identitario del docente. (Solar y Díaz, 2007, 2009a, 2009b)

Ser capaces de definirse verbalmente, y los atributos que sean usados, encierra un vasto conjunto de construcciones simbólicas sobre sí, significaciones que son negociadas consigo mismo y con la interacción con los diferentes actores y elementos del entorno de tal forma que socialmente, se reafirman los atributos identitarios, hasta que los incidentes críticos o cambios institucionales o cambios en los roles o en las funciones que desempeñe el docente promuevan una transición identitaria, nuevamente sujeta a ser negociada socialmente, y que el docente caracterizará con algunos nuevos atributos del autoconcepto. Los elementos centrales son los que dan estabilidad identitaria, mientras aquellos atributos periféricos o que sirven a propósitos instrumentales de la identidad docente serán aquellos que cambien y sean sustituidos por nuevas significaciones que abonen a la conformación identitaria del profesorado.

De acuerdo con las creencias docentes del profesorado su autoconcepto está definido por un sentido de autoeficacia en su práctica profesional y labor docente, es decir, la realimentación que recibe ya sea por la evaluación institucional, o por la búsqueda permanente, de realimentación les ha permitido reunir atributos positivos que reafirman las convicciones personales sobre la disciplina, las convicciones sobre los valores que compartidos en la comunidad docente y que les permite crear círculos virtuosos de motivación y realimentación que abona a la conformación identitaria.

De manera concreta las principales creencias descriptivas que recibe el profesorado y les define según enuncian en su autoconcepto es que son profesionales muy actualizados en su materia, que son empáticos y procuran a profundidad las necesidades formativas del estudiantado, que la experticia sobre su materia, la capacidad para recibir la crítica constructiva y la habilidad para crear climas positivos para el aprendizaje permiten al estudiantado disfrutar la experiencia educativa en el programa.

Por otro lado, otras características que se construyeron a lo largo de su biografía personal y que al día de hoy son capaces de verbalizar es que son personas intuitivas, éticas, empáticas, honestas intelectualmente, comprometidas socialmente, con una convicción por el valor de la multidisciplina en la labor profesional y docente, con una profunda afinidad con los valores sociales y la filosofía educativa de la institución.

El profesorado comparte una creencia generalizada acerca de que la institución es un lugar propicio para crear comunidades de conocimiento incluyentes a partir de las diferencias, pues se ven a sí mismos como personas con personalidades disruptivas, no ortodoxas; en algunos casos, incluso irreverentes y rebeldes; que les gusta marcar una diferencia respecto en los atributos de su identidad personal y como docentes en su estilo de enseñanza, son personas creativas y con personalidades que agradecen el grado de inclusión, tolerancia y respeto que les ofrece la IBERO.

Este autoconcepto, es recurrente en las personas que llevan más tiempo cerca del Modelo y la filosofía educativa de la institución, ya sea por ser egresados o egresadas, independientemente de la tribu académica o del rango etario.

Mostrar códigos en grupo **Autoconcepto**


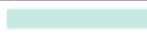




















Nombre	Enraizamiento
<input type="radio"/>  Autoconcepto positivo nutrido desde la docencia	 37
<input type="radio"/>  Autoconcepto de autoeficacia en la docencia	 28
<input type="radio"/>  Autoconcepto vinculado a las convicciones personales	 24
<input type="radio"/>  Autoconcepto sobre la propia multidisciplinariedad	 18
<input type="radio"/>  Autoconcepto vinculado a la identidad compartida con la institución	 11
<input type="radio"/>  Autoconcepto en constante transformación-evolución	 6
<input type="radio"/>  Autoconcepto con formación pedagógica y didáctica ausente	 6
<input type="radio"/>  Autoconcepto derivado de la actividad profesional	 6
<input type="radio"/>  Autoconcepto de ser emprendedor	 5
<input type="radio"/>  Autoconcepto de personalidad disruptiva o irreverente	 4
<input type="radio"/>  Autoconcepto de contradicciones o paradojas en la personalidad	 4

Figura 43. Categoría emergente - Enunciación del autoconcepto como fuente de identidad

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Fuertemente relacionado con la categoría del autoconcepto, la categoría sobre las creencias docentes relacionadas con las habilidades que les son más útiles en su práctica docente en la educación continua, son una reafirmación de los atributos del autoconcepto y sobre los cuales perciben un sentido de autoeficacia; por ejemplo, la empatía, la capacidad de sistematizar la experiencia y transmitirla al alumnado, mediar la práctica docente eficazmente con el uso de habilidades transversales como la negociación

y la creación de consensos y la creatividad para encontrar mejores formas de transmitir la experiencia y los conocimientos sistematizados.

Mostrar códigos en grupo Habilidades docentes afines con la enseñanza de la EC		Enraizamiento
Nombre		
○ ◇ Ser empático a la emocionalidad del alumnado		21
○ ◇ Sistematizar la experiencia profesional en la enseñanza		13
○ ◇ Recuperar la experiencia personal significativa al servicio de la educación		13
○ ◇ Desvelar el proceso creativo en la enseñanza-aprendizaje		11
○ ◇ Habilidades transversales en la enseñanza		8

Figura 44. Categoría emergente - Habilidades docentes afines con la enseñanza de la EC

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.2.3 Creencias como personas egresadas que abonan a la identidad docente

Se ha mencionado antes que de las 18 personas entrevistadas, 15 son egresadas de la institución, ya sea de estudios de grado o de posgrado. El enraizamiento de las citas a los diferentes códigos muestra que las creencias docentes relacionadas con ser integrantes de la comunidad de personas egresadas IBERO, son suficientemente relevantes para tener una categoría propia.

La creencia sobre la presencia del Magis ignaciano reflexión-acción-libertad en su labor profesional y luego docente es el elemento de mayor permeabilidad en el estudiantado en el currículo oculto, en sus años de formación y que además está presente en su propia docencia “como les enseñó la IBERO”.

Enseguida, la palabra que usan más frecuentemente con la que significan su docencia es con la palabra *compartir*, la cual es una referencia directa de la representación social de comunidad que aprendieron en la institución. Refieren una clara identificación y afinidad con los valores sociales de la IBERO, los cuales consideran presentes desde la filosofía educativa y que el fundamento con el que dan sentido a su docencia para “transformar” la sociedad desde la labor educativa, es la orientación humanista en la creación de comunidades de conocimiento.

Para el profesorado que egresó de la IBERO, ser docente es regresar a su Alma Mater a compartir y a aportar a la sociedad desde lo disciplinar y una ética transdisciplinar que les preparó para la autotransformación y la incidencia social.





















Mostrar códigos en grupo Egresado y asimilación del Modelo		Enraizamiento
Nombre		
<input type="radio"/>  Magis Ignaciano reflexión-acción-libertad		21
<input type="radio"/>  Egresado y asimilación del Modelo para la docencia		20
<input type="radio"/>  Ser egresado es compartir lo aprendido en la institución		20
<input type="radio"/>  Ser egresado es identificarse con la Filosofía educativa		17
<input type="radio"/>  No egresado con identificación y afinidad con la Ibero		12
<input type="radio"/>  Ser egresado implica tener sentido de inclusión y respeto al hacer comunidad		12
<input type="radio"/>  Ser egresado es transformar el entorno desde la educación		11
<input type="radio"/>  Ser egresado Ibero es orientarse hacia lo humano desde la docencia		9
<input type="radio"/>  Ser egresado es regresar a tu alma mater a aportar para los demás		9
<input type="radio"/>  Ser egresado Ibero significa hacer comunidades de conocimiento		9

Figura 44. Categoría emergente - Creencias como personas egresadas que abonan a la identidad docente

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

Asimismo, la categoría de afinidad con el Modelo educativo es incluyente con quienes no son egresados de la institución, pero que también comparten creencias evaluatorias acerca de su afinidad con la filosofía educativa, de la identificación con los valores y otros identificadores o constructos sociales sobre la identidad de la institución y que, a la postre, les permite afirmar con convicción que su estilo personal es afín con los que busca la IBERO en su profesorado.

Las personas docentes que tienen a su cargo la selección de otros docentes, indica como creencia evaluatoria que en sus procesos de convocatoria y asignación docente, la convicción por la disciplina, la afinidad valoral, la identificación con la filosofía educativa y el interés por la formación integral de las personas son las creencias compartidas forma el sistema de creencias del equipo docente de los proyectos educativos en los que participan.











Mostrar códigos en grupo Afinidad con el modelo educativo		
Nombre		Enraizamiento ▼
<input type="radio"/>  Identificación con la filosofía educativa.		22
<input type="radio"/>  Identificación valoral y con otros identificadores de la institución		15
<input type="radio"/>  Identificación del estilo personal con la institución		10
<input type="radio"/>  Interés en la formación integral para la vida		4
<input type="radio"/>  Asignación docente por su convicción sobre la disciplina y la filosofía educativa		4

Figura 45. Categoría emergente - Afinidad con el Modelo educativo

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.2.4 Creencias sobre los identificadores de la IBERO que abonan a la identidad docente

5.3.2.4.1 Libertad de cátedra

Una de las principales creencias docentes acerca de la IBERO y que son, indican, la razón en la que radica su preferencia por la institución para ejercer su docencia es la libertad de cátedra, que ellos y ellas refieren como amplia, real y el gran diferenciador o identificador respecto a otras instituciones.

Consideran que la libertad de cátedra es un atributo que les identifica y les hace sentir libres en su docencia, porque perciben que mientras haya ética de por medio, o mientras no se caiga en discursos de odio, se pueden expresar libremente las ideas en el aula. En el caso de los egresados, la libertad es un atributo que aprendieron en sus años formativos en la institución y que la significan como integrado en su práctica profesional.











Mostrar códigos en grupo Libertad de cátedra		
Nombre		Enraizamiento ▼
<input type="radio"/>  Libertad de cátedra e identificación con la Ibero		17
<input type="radio"/>  Libertad de cátedra y respaldo institucional		17
<input type="radio"/>  Libertad de cátedra como diferenciador Ibero		11
<input type="radio"/>  Libertad de cátedra presente en los procesos identitarios		11
<input type="radio"/>  Libertad de cátedra real incluso en temas espirituales y religiosos		8

Figura 46. Creencias sobre la Libertad de Cátedra

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.2.4.2 *Espiritualidad ignaciana*

Vinculado con la libertad de cátedra, un siguiente atributo identificador identitario de la IBERO es la espiritualidad ignaciana. En realidad, son pocas personas docentes que refieren una manifestación directa de relacionarla con su enseñanza, lo que se puede ver en el escaso número de citas enraizadas en los códigos de la categoría.

No obstante, quienes sí verbalizaron creencias relacionadas con la categoría, indican que sí consideran que hay una vinculación práctica de la espiritualidad ignaciana con la educación, por ejemplo a través de metodologías educativas como la educación popular; o que la significan como un elemento subyacente a la construcción de comunidad que persigue la institución. Quienes sí mencionan el tema de la espiritualidad ignaciana, fueron docentes que tuvieron un contacto cercano desde la educación básica con el mundo jesuita, o bien, quienes profesionalmente están vinculados a la disciplina de las Ciencias Religiosas.






Mostrar códigos en grupo Espiritualidad Ignaciana	
Nombre	Enraizamiento ▼
<input type="radio"/>  Vinculación docencia espiritualidad ignaciana	6
<input type="radio"/>  Sentido espiritual de la comunidad Ibero	6
<input type="radio"/>  Vinculación espiritualidad - reflexión	5
<input type="radio"/>  Espiritualidad Ignaciana llevada a la práctica	4
<input type="radio"/>  Acercamiento temprano con el mundo ignaciano	2

Figura 47. Creencias sobre la Espiritualidad Ignaciana

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

5.3.2.4.3 *Acciones institucionales*

Las creencias docentes sobre las acciones institucionales que lleva a cabo la Universidad indican que las significan, frecuentemente, como incidentes críticos que promueven transiciones de la identidad docente; algunos ejemplos de ello, son por ejemplo las remodelaciones a los espacios físicos en los que el profesorado lleva a cabo su labor docente, otro, son los cambios en las políticas instrumentales originadas en la gestión de los recursos humanos de la institución. Los ejemplos, de acciones

institucionales percibidos como eventos desestabilizadores, tienen efectos positivos en los procesos de significación de la identidad institucional como una que brinda respaldo institucional a la docencia del profesorado y como un impulso a la profesionalización de la docencia y su ejercicio en espacios adecuados que favorecen el aprendizaje. Mientras que las acciones institucionales que son significadas como incidentes críticos negativos, detonan creencias sobre una insuficiencia en los esfuerzos institucionales para democratizar el acceso a la profesionalización docente.

La creencia docente que resulta transversal a todas las demás categorías y que tiene una potente incidencia en la labor docente del profesorado es la que afirma el carácter respetuoso de la institución hacia la identidad de las personas, como personas y como docentes.

Mostrar códigos en grupo **Acciones institucionales**















Nombre	Enraizamiento	
<input type="radio"/>  Acciones institucionales que propiciaron IC y transiciones de la identidad		13
<input type="radio"/>  Respaldo institucional para mejorar la docencia		12
<input type="radio"/>  Respeto institucional a la identidad como persona y como docente		12
<input type="radio"/>  La institución favorece ambientes de aprendizaje a través de los espacios y la tecnología		8
<input type="radio"/>  La institución tiene una identidad que se permea al profesorado		7
<input type="radio"/>  Papel de la institución en la profesionalización de la docencia		6
<input type="radio"/>  Esfuerzos institucionales insuficientes para la profesionalización del claustro de la EC		3

Figura 48. Creencias sobre las Acciones Institucionales

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

6 Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de esta investigación. De primera instancia, se ubican los resultados del análisis temático por categoría de análisis de las creencias docentes y los significados relacionados con las esferas biográfico-disciplinar-profesional, socio-relacional e institucional que son fuente de identidad; en segundo lugar, se caracterizan las identidades individuales como arquetipos identitarios identificados en el profesorado y, finalmente se caracteriza la identidad docente colectiva de la DEC IBERO CDMX.

Como cuestiones finales, se comparten reflexiones sobre otros puntos de indagación para futuras investigaciones que pueden resultar de interés para la investigación educativa a partir de este trabajo, así como reflexiones respecto a diferentes aspectos del recorrido investigativo del presente estudio.

6.1 Las representaciones sociales expresadas como creencias que son fuente de identidad docente

A través del estudio de las Representaciones Sociales o actos mentales expresados como creencias, imágenes y actitudes, en virtud de las cuales los docentes son capaces de sustituir los objetos con los que interactúa por constructos simbólicos objetivados y anclados a la realidad que les es familiar (Moscovici, 1981), se identificaron los temas principales que son fuente de significados en la conformación de la identidad docente, en las dimensiones biográfico-disciplinar-profesional, socio-relacional y con los elementos físicos, sociales y abstractos del contexto institucional con el que conforman su identidad docente individual y como parte del colectivo docente de la DEC IBERO CDMX.

A continuación, se presentan los resultados del análisis temático por categoría de análisis, como elementos que conforman la identidad docente del profesorado de la DEC

IBERO CDMX. La identidad docente central se conforma por los significados y las creencias en las categorías relacionadas con su biografía y trayectoria disciplinar-profesional, pues son creencias fundamentales y profundas cuyo margen de ser transformadas por los incidentes críticos en la vida de las personas es mínimo, debido a que se han formado desde la infancia en la historia de vida, hasta la etapa formativa de la persona docente, en la que adquiere la disciplina y la cultura de la tribu académica (Becher, 2001).

Dicho lo anterior, los elementos o categorías de la identidad docente central están conformadas por las representaciones sociales o creencias relacionadas con los legados biográfico-familiar-culturales, la adquisición del campo disciplinar y los incidentes críticos en la esfera personal y docente.

Como fuentes emergentes de la identidad docente se encontraron las trayectorias académico-profesionales multidisciplinares, la consciencia sobre asuntos relacionados con el género y los elementos relacionados con los identificadores sociales del contexto institucional como: el sentido de espiritualidad ignaciana y de fe, el ser egresado o egresada IBERO y la pasión por la disciplina como motivación a ser docente, así como la verbalización de los atributos en su autoconcepto.

Por otro lado, los elementos identitarios que conforman el aspecto secundario y que dan densidad a la identidad docente, pero que son susceptibles a transformarse según cambie la interacción de la persona docente con los elementos socio-relacionales en el contexto educativo de la educación continua, o ante cambios en el entorno institucional de la IBERO CDMX constituyen el aspecto periférico de la identidad docente-

Este aspecto periférico de la identidad del profesorado se conforma por las creencias sobre sus significaciones acerca de ser docente en la IBERO, sobre lo que les representa impartir para las personas adultas e incidir en su aprendizaje, el significado que tiene investigar en la educación continua, su reflexión sobre la labor docente, la carga emocional que interviene en sus procesos de significación de las interacciones, o de acuerdo con el rol que asumen como docentes y sus concepciones sobre el estudiantado y las interacciones que sostiene con él.

La noción de *bisagra* como el puente que comunica las esferas individual y colectiva de la identidad docente es indispensable para explicar la integración de los procesos de subjetivación que ocurren en ambas dimensiones en la conformación identitaria de la persona docente (López y Rodríguez, 2014); pero también para explicar la realimentación de doble vía entre la identidad docente individual y la identidad colectiva del profesorado.

Los debates sobre la identidad individual y la identidad colectiva surgieron en las disciplinas del psicoanálisis y la antropología (López y Rodríguez, 2014), sin embargo, a fin de no dicotomizarlas ni en el individuo, ni en el colectivo social porque es innegable que están interrelacionados, la noción de bisagra permite aprovechar el poder explicativo de ambos conceptos en apoyo mutuo y establecer el puenteo en virtud del cual se integran los procesos de subjetivación que la persona docente lleva a cabo en la esfera individual y la colectiva para la conformación de su identidad individual como enseñante de la DEC IBERO CDMX. La suma de las identidades docentes individuales, que intercambian procesos de subjetivación en la parte central de la bisagra, sus coincidencias identitarias y las generalizaciones que emergieron del análisis, permiten establecer los rasgos que caracterizan la identidad docente colectiva del profesorado de este estudio de caso.

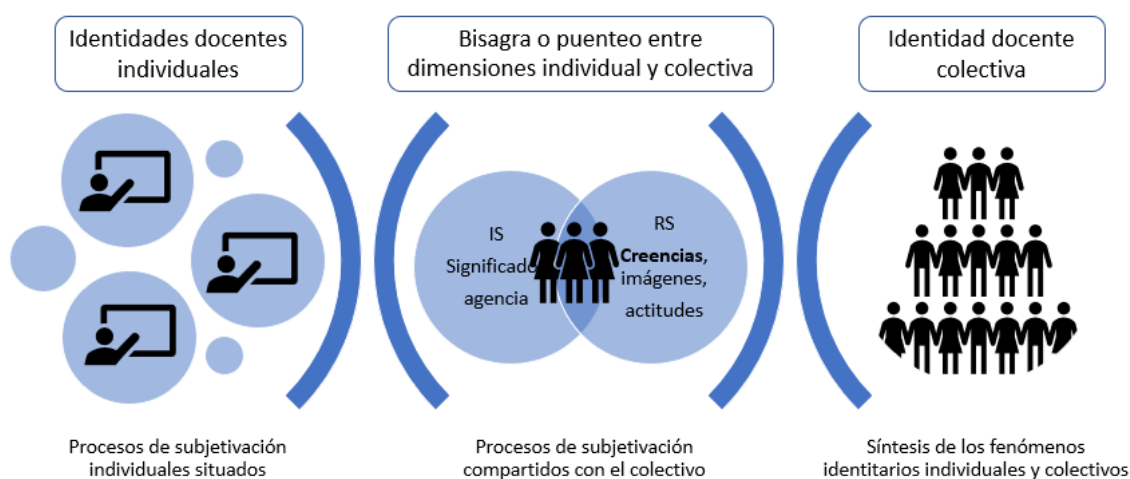


Figura 49. Interconexión de las dimensiones individual y colectiva del fenómeno identitario
Fuente: Elaboración propia, con base en Blumer, 1986; Moscovici, 1981; López y Rodríguez, 2014.

La figura 49 busca representar la interrelación que existe entre las esferas individual y colectiva en las que se desarrollan los procesos de subjetivación que, por un lado, alimentan la conformación de la identidad docente individual y, por el otro, nutren la identidad docente colectiva como un producto de la suma de los procesos de subjetivación compartidos, de la atribución y negociación de significados en interacción con el contexto y que toman forma de representaciones sociales (creencias, imágenes y actitudes) que el profesorado negocia en colectivo dentro del marco institucional que proveen la DEC y la IBERO para ser docentes de educación continua.

....Desde el interaccionismo simbólico se abona a lo que discuten Blumer y Mugny (1992) en torno a la atribución y negociación de significados en lo individual y lo colectivo a través de la interacción social, dado que con esta investigación es posible afirmar que el profesorado encuentra un fuerte sentido de pertenencia con la institución por los significados compartidos en torno a los elementos del contexto institucional u objetos físicos (las nuevas instalaciones físicas y virtuales), sociales (la DEC, la IBERO) y abstractos (el humanismo y demás valores sociales que se viven en la institución). Sobre los cuales, afirman y tienen la convicción de que se identifican con ellos y les dan identidad. Asimismo, la agencia individual y colectiva que ejercen al ser docentes en la DEC IBERO CDMX, se ve motivada por los significados y su interpretación de la acción social que ocurre en la IBERO, la cual vinculan afín a su identidad individual, por lo que sienten atracción a buscar pertenecer a un proyecto que consideran trascendente, y transformador de las personas y de su realidad desde la docencia en la DEC IBERO CDMX.

Desde la teoría de las representaciones sociales se abona a lo que Moscovici (1981) discute en torno a la esfera emocional de las representaciones sociales expresadas como creencias dado que en el presente estudio de caso se muestra que las creencias encuentran en el lenguaje el vehículo idóneo para comunicar los elementos que caracterizan la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX. En la narrativa de las personas entrevistadas pudo constatar una fuerte emocionalidad en la atribución de significados a los diferentes objetos del contexto individual e institucional a través de

representaciones introducidas verbalmente en el discurso con la frase “yo creo que” o “yo siento que”, principalmente. Otras creencias fueron inferidas a partir de la disposición o actitudes de las personas docentes hacia los diferentes ítems o categorías de análisis a revisar, y que el contenido es en sí la manifestación expresa de una creencia descriptiva, evaluatoria (juicios de valor al respecto de los objetos) o, en su caso, motivada por el resultado de la agencia o hacia el ejercicio de la agencia como indica Rokeach (1960).

Como colectivo, las representaciones sociales compartidas, o creencias generalizadas entre el profesorado, componen un sistema de creencias que cohesiona y estructura los atributos de la identidad docente del claustro de la DEC IBERO CDMX

A continuación, se presentan las conclusiones categoría por categoría de este estudio de caso.

6.1.1 Identidad docente desde los legados familiares y la biografía personal

Como parte de la herencia y el contexto familiar y sociocultural, el profesorado de la DEC IBERO CDMX presenta rasgos identitarios de provenir de familias tradicionales, unas más que otras, contextualizadas en el México de la segunda mitad del siglo XX y pertenecientes, en su mayoría, a la CDMX, aunque hay presencia de otros estados del centro y sur de la República. Se contempló a una docente extranjera con más de 20 años en el país.

En este contexto, las familias y sus sistemas de creencias brindaron una carga simbólica de elementos cognoscitivos y psicológicos a las personas docentes con los que construyeron marcos de interpretación orientados hacia valores como el esfuerzo, el respeto, el servicio, la ética, la humildad, la disciplina y la solidaridad, valores con los que significan y guían su labor educativa, y que les permiten generar creencias evaluatorias sobre sí y sobre su actividad docente individualmente y como parte del profesorado.

En términos de creencias, la narrativa de la biografía personal provee un inventario de representaciones sociales en las que las familias han tenido un rol crucial al orientar la

elección de carrera y la actividad profesionalizante de las personas docentes, sea para actuar en afinidad o para diferenciarse de ellas, y solo en los casos de identidades docentes multidisciplinares, el profesorado toma un rol más protagónico en el ejercicio de su agencia.

A nivel personal, el aspecto familiar brinda cierta estabilidad identitaria al profesorado en lo individual y en lo colectivo (Granados Romero, et al., 2017).

6.1.2 Identidad docente según el campo disciplinar y las trayectorias profesionales

Los elementos identitarios que proveen las creencias sobre las diferentes disciplinas que se imparten en la DEC IBERO CDMX pueden resultar muy específicos para ser abordados desde los rasgos culturales, incluso tribales que envuelve cada comunidad académica en las diferentes disciplinas (Becher, 2001). Sin embargo, los rasgos identitarios comunes del profesorado del presente estudio de caso vinculados con la disciplina tienen que ver con la experiencia práctica y experiencial de esta en el campo profesional, por un lado y, por el otro, con la forma de descubrir temprana o tardíamente la convicción o pasión por el campo disciplinar.

Las imágenes y creencias positivas sobre docentes en la formación de pregrado del profesorado, así como las figuras y referentes familiares resultaron el mayor estímulo para elegir un área profesional. Varias de las personas docentes presentaron una incipiente convicción sobre el gusto por la docencia de manera lúdica, desde la infancia, y de manera empírica en las primeras experiencias profesionalizantes incluso en la vida escolar y, posteriormente, en la incursión como docentes. Esta característica puede indicar la ausencia de creencias pedagógicas o con rasgos de profesionalización docente como indican Rojas Fabris (2014) y Solar Rodríguez y Díaz Larenas (2007). que son parte de las cogniciones y del sistema de creencias que dan identidad profesional docente, por ende se confirma una identidad no académica del profesorado, como se entendería en quienes han transitado por una formación profesional como docentes.

Entre quienes presentaron una vocación disciplinar difusa, es decir, que no les resultó tan claro como a otras personas docentes qué disciplina elegir, al paso del tiempo, lograron encontrar una identidad profesional y una identidad docente radicada en la multidisciplina, la cual encuentra un canal de salida positivo en la investigación académica y de campo que es sumamente enriquecedor para la educación continua.

La identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX logra cierta estabilidad identitaria con una profesionalización de la docencia distinta a la academia formal, lo cual, sucede además en diferentes grados entre sus integrantes, por las creencias que cada perfil docente sostiene al respecto de la forma de contratación que tienen con la institución, ya que ello implica que su acceso a actividades de profesionalización docente sea distinta.

En este sentido, quienes además de ser docentes de educación continua están adscritos (as) a los departamentos académicos como docentes de tiempo completo o pertenecen al claustro de personas investigadoras de los departamentos académicos tienen acceso a todas las actividades de profesionalización de la docencia que brinda la institución; mientras que quienes son docentes en la DEC, y brindan su servicio como docente de asignatura en los departamentos, si bien tienen acceso a dichas actividades de profesionalización docente, no las aprovechan cabalmente, pues comparten con quienes solo imparten en la DEC el rasgo identitario de no ser personal académico o de investigación, pues su actividad principal es su labor profesional en otros sectores, mas no la docencia.

Quienes únicamente imparten en la DEC y no provienen de departamentos académicos, logran su profesionalización, en diferentes grados, de manera independiente, externa y con estrategias de autoestudio. No obstante, desde las creencias docentes, el profesorado indica que la institución brinda respaldo a la docencia gracias a la tradición educativa del Modelo y al sistema de valores que caracteriza la identidad institucional, con el cual sienten afinidad y les permite aprender haciendo y hacerse docentes a base de ensayo y error (quienes son de reciente ingreso), hasta lograr la transición identitaria como docentes de educación continua (Baracat de Grande, 2010;

Monteiro y Ramos, 2013). Sin embargo, hay una creencia descriptiva y evaluatoria sobre “ser parte y no” de la institución, especialmente, entre quienes no son integrantes de la comunidad de personas egresadas del grado o el posgrado y no tienen adscripción departamental, que buscan que la institución genere mecanismos de mayor inclusión para la profesionalización docente.

La identificación de los tres perfiles contractuales de las personas docentes que conviven al interior de la DEC IBERO CDMX (de tiempo completo, de asignatura y solo DEC), permite concluir que la identidad del profesorado de la DEC IBERO CDMX *no es fundamentalmente académica*, sin embargo, conviven subidentidades al interior del claustro las cuales le permiten reconocer trazas de profesionalización docente gracias a la tercera parte del profesorado que sí está adscrita a los departamentos académicos (Marcelo-García, 2010).

6.1.3 Contribución de los incidentes críticos a la identidad docente

Los sucesos relevantes que afectan al docente a nivel cognitivo, social y/o emocional, llamados incidentes críticos (Monereo, 2010), son una fuente de características identitarias particulares en las personas, por los procesos de significación que intervienen en la conformación y cambio en el sistema de creencias centrales.

Los incidentes críticos que tanto a nivel personal, como a nivel colectivo ha experimentado el profesorado de la DEC IBERO CDMX, han desvelado creencias descriptivas y evaluatorias que abonan elementos identitarios al profesorado como la: flexibilidad, adaptación al cambio, resiliencia, empatía y el cuidado socioemocional del alumnado en la práctica docente. Es decir, hay una disposición del profesorado a tomar los aprendizajes positivos a partir de los incidentes críticos negativos, y de los positivos, aprovechan el potencial que tienen para fortalecer las características identitarias desde la reafirmación del auto concepto y los sentimientos de autoeficacia (Bandura, 1977).

Si bien la contingencia sanitaria por la COVID-19 como evento histórico, que llevó al mundo al *gran encierro* (Redondo Campillos, 2010) es un incidente crítico (Monereo,

2010), este no fue significado de la misma forma por las personas docentes que participaron en este estudio de caso. Para algunas de ellas y sus profesorado en los diplomados, la pandemia fue un evento disruptivo a gran escala que implicó, incluso, que algunas personas docentes abandonaran sus asignaciones en los diplomados ante cierta resistencia inicial a la adquisición de competencias tecnopedagógicas (Vázquez Vargas, 2014), para continuar con su clase adecuadamente, especialmente, en las disciplinas de más tradición, como Filosofía, Derecho y Arte; para otras personas docentes la incursión en la enseñanza remota fue la oportunidad de reinventarse, construir y deconstruir su identidad como docentes de la DEC IBERO CDMX (transición de la identidad, Aguayo González y Monereo Font, 2012; Sado Utsumi, 2013), y reinventar su enseñanza con el propósito de ampliar el alcance de su pasión por la disciplina a través de la docencia. Las nuevas creencias en torno a la enseñanza que generó la pandemia, hoy por hoy, significaron un factor externo que se internalizó y reconfiguró la identidad docente del profesorado (Monteiro y Ramos, 2013).

6.1.4 El ser docente de Educación Continua en la IBERO

Los principales atributos identitarios que emergieron de las creencias docentes, por un lado desvelan que el factor socioemocional de las personas docentes para conceptualizarse a sí mismas, como para llevar a cabo su labor docente es toral y la refieren como vinculada a la identidad institucional humanista de la IBERO (Hernández Hernández, 2017).

Se definen, a través de creencias evaluatorias o juicios sobre sí que elaboran su identidad docente (Day, 2006), como personas cuya docencia está motivada por la pasión por su disciplina, a la vez que sienten un profundo compromiso por el aprendizaje de su alumnado. El componente emocional del profesorado subyace a la agencia en dos niveles: internamente como el impulso para ser docentes que se actualizan por la pasión por su disciplina, por ser generosos en el compartir de su conocimiento disciplinar y la experiencia profesional acumulada en su trayectoria laboral; y en el nivel de la acción

hacia los demás, se conciben como docentes que procuran el cuidado socioemocional del alumnado a través del esmero en ser personas con buenas habilidades de comunicación para transmitir conocimientos y conducirse con honestidad intelectual.

En un aspecto más humanista, el profesorado de la DEC IBERO CDMX es un profesorado que estimula el autoconocimiento propio y de su alumnado para la trascendencia y el servicio a los demás, y que se definen a sí mismas no solo como personas expertas en su materia, sino además como buenas personas. Estas son algunas de las creencias implícitas para algunas de ellas, y explícitas para otras, sobre la autopercepción básica que conforma el centro identitario individual y del profesorado, tanto en el terreno personal, como profesional (Solar y Díaz, 2009a, 2009b) y que le confiere estabilidad a la identidad del profesorado frente al cambio en las creencias periféricas.

De las 18 personas docentes entrevistadas en el estudio, 15 son egresadas IBERO. Quienes vivieron procesos formativos en la institución, sostienen la creencia descriptiva de que su Alma Mater les da identidad y que consideran enriquecedor imprimir en su docencia los valores adquiridos en su etapa formativa desde el currículo. Ser egresado o egresada IBERO, por la carga de valores compartidos, los significados negociados en la interacción con los elementos alrededor del proceso formativo en la institución y la forma particular de integrarse a la cultura disciplinar, constituye parte importante de las creencias centrales de la persona docente, es decir, aquellas creencias que Ortega y Gasset aseguran que “constituyen el continente de nuestra vida” y más que hacer algo con ellas “simplemente estamos en ellas”(1979, pp. 2–3).

Asimismo, en las personas participantes en este estudio de caso prevalece un sentimiento compartido de preferencia por la IBERO para ejercer la docencia entre quienes han egresado de la IBERO y quienes han egresado de otras universidades y tecnológicos, por el sentido de respeto a la identidad como personas y como docentes, con sus particulares estilos didácticos y personalidades que pueden resultar disruptivas para el canon de la educación formal. De la misma forma que reconocen, celebran y

hacen uso de la libertad de cátedra que caracteriza la enseñanza en la IBERO, la cual, adicionalmente, la significan como la “libertad de ser”.

6.1.5 Atributos identitarios desde las concepciones sobre la docencia en la educación continua

Las concepciones y creencias en torno a la docencia en la educación continua resultan fuente de atributos identitarios del profesorado porque están íntimamente vinculadas a la naturaleza de la modalidad y el entorno institucional que enmarca su labor docente en la DEC IBERO CDMX. Las creencias descriptivas y evaluatorias sobre la interpretación que el profesorado hace de sí y de la imagen social y personal que les representa su trabajo como docentes de la DEC IBERO CDMX (Monzón Laurencio, 2011; Beuchot, 2007) permiten una elaboración hermenéutica de los atributos fuente de la identidad docente en afinidad con la identidad social de la institución, por ejemplo, los valores sociales y el sentido de incidencia para la transformación social que identifica a la IBERO.

Elementos como la flexibilidad y agilidad para realizar las diferentes actividades en torno a la docencia y la didáctica del contenido en la educación continua de la DEC IBERO CDMX permean la manifestación de la identidad docente a nivel individual, social e institucional del profesorado entrevistado (Day, 2006). Como Dubar señala (1993), aunque la noción de identidad remite a las características personales de las personas docentes, el ser parte del colectivo, el llevar a cabo las actividades docentes que requiere la institución y las relaciones que se establezcan con las demás personas en el ámbito educativo, estudiantado, profesorado y funcionariado de la DEC IBERO CDMX, brindan atributos identitarios que emergieron como creencias explícitas sobre su labor docente y sobre los significados que construyeron en torno a las interacciones (Alonso Saez et al., 2015).

En el presente estudio de caso, al estudiar la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX, resaltó el atributo emocional como una nota relevante en la construcción identitaria individual y colectiva, lo que pone de manifiesto un interés por

profundizar en la construcción de la subjetividad del pensamiento docente a partir de referentes simbólicos e imaginarios revestidos con la carga emocional que da el contexto para cada docente (Fortoul Ollivier, et al. 2013). En este sentido, la pasión por la actividad educativa y por compartir el conocimiento profesionalizante de la disciplina en la DEC IBERO CDMX, la significan como una causalidad afortunada producto de los vínculos profesionales que se tienen en los espacios de la docencia; como una cualidad, incluso innata y como una pasión estimulada desde el seno familiar.

De igual forma, los procesos de subjetivación que el profesorado lleva a cabo en sus actividades profesionales de emprendedurismo o en la investigación corporativa suman al inventario de representaciones sociales que conforman su sistema de creencias (Moscovici, 1981; Rockeach, 1960) para realizar su docencia por gusto y para propiciar experiencias colaborativas de aprendizaje a las personas adultas trabajadoras (creencias que motivan la agencia para la docencia). Esto aplica, en este estudio de caso, especialmente para quienes tienen una identidad docente investigadora y que se ubicaron en el área de Negocios. Los procesos de subjetivación en la conformación del yo o de la identidad docente individual se dan de manera distinta en cada subidentidad docente por sus características específicas, como se verá en los arquetipos identitarios presentados más adelante.

El profesorado significa la actividad docente como gratificante a la vez que retadora, por la realimentación que recibe del alumnado y los significados que atribuye al respecto, lo que les permite fortalecer su autoconcepto, a través de los significados construidos y negociados con el estudiantado en la interacción en el aula (Blumer, 1986), mientras se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y, posteriormente, con la confirmación sistemática que acaece en los medios institucionales de evaluación de la calidad académica. A la postre, se subraya en la mayoría de los casos de este estudio, una identidad narrada con un alto concepto de autoeficacia docente, por los elementos subjetivos albergados en las creencias del profesorado y la carga emocional verbalizada en su narrativa (Bandura, 1977).

6.1.6 Atributos identitarios desde las concepciones sobre el aprendizaje de las personas adultas

La experiencia adquirida en la enseñanza de la educación continua permite que el profesorado genere creencias sobre el aprendizaje de las personas adultas; creencias descriptivas y evaluatorias sobre la preponderancia del aprendizaje situado, vivencial, en el que la praxis es lo que lleva al adulto a aprender, con los aspectos teóricos sí como base del conocimiento, pero en un lugar secundario para los resultados de aprendizaje esperados en el estudiantado (Fernández Sánchez , 2008a, 2008b).

A partir de tal caracterización del aprendizaje de las personas adultas, el profesorado en este estudio de caso considera que ha logrado mantener niveles positivos de eficacia, a pesar de no contar con una formación profesional en la docencia; su conocimiento didáctico del contenido resulta empírico, como se ha dicho, a base prueba y error, y la enseñanza se mantiene receptiva a las señales del alumnado sobre lo que le está funcionando y lo que no,, para realizar ajustes en los contenidos o en la metodología de impartición que resulte más eficaz y significativa para el aprendizaje.

Los procesos de metacognición del alumnado son fuente de identidad para el profesorado, porque al ser hechos conscientes en la interacción docente-estudiante gracias los procesos reflexivos y al clima de libertad que intercambian en el aula (Redondo Campillos, 2010), el profesorado se hace copartícipe desde su identidad docente de los avances o retrocesos en el aprendizaje, a través de la práctica educativa, y la mejor forma de ayudar a aprender a cada estudiante con su personal estilo de aprendizaje (Rodríguez Campo, 2020), lo que abona al sentido de autoeficacia docente (Bandura, 1977) y a las actitudes de afinidad más que de resistencia respecto a los elementos de la enseñanza que implica la educación continua como modalidad educativa en el contexto de la DEC IBERO CDMX (Vázquez Vargas, 2014).

6.1.7 Atributos identitarios según las conceptualizaciones de la investigación

En la educación continua, como modalidad educativa que tiene el propósito de actualizar saberes y habilidades de las personas adultas, las concepciones sobre la investigación, las motivaciones y propósitos del porqué investigar, también hablan de cierto aspecto de la identidad docente, en el que el elemento de la flexibilidad y la agilidad emerge como el rasgo distintivo del tipo de investigación que se hace en la educación continua.

Por parte del profesorado, la principal creencia descriptiva sobre la investigación es que debe servir a propósitos de actualización de la disciplina, pero también para mejorar el conocimiento didáctico del contenido.

Es una investigación que, sobre todo, sirve a la práctica docente de aplicación inmediata en el aula. El profesorado de la DEC IBERO CDMX no son personas académicas que sigan la tradición investigativa como lo hacen los claustros de las facultades o departamentos académicos, sino que son profesionales que comparten su experiencia profesionalizante a través de la enseñanza; por lo que su investigación, salvo algunas excepciones, la realizan sí en fuentes primarias, pero no tiene propósitos de publicación o de un mejoramiento de la disciplina, sino un mejoramiento en la actualización de los contenidos y la forma de impartirlos.

Esto hace que la investigación sea significada como un compromiso y una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del autoestudio, siendo este un rasgo importante en la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX. La investigación es vista como una actividad obligada, e indispensable para mantenerse actualizados en su disciplina, y también como una consecuencia de la pasión que les inspira su área de conocimiento y la posibilidad de poder transmitirla al alumnado.

Hay una representación o imagen muy particular de la investigación como la concibe el profesorado de la DEC IBERO CDMX, la llaman *investigación de campo* y tiene propósitos que se antojan instrumentales para el desenvolvimiento de la práctica docente; nuevamente, no es como se significa en la investigación con propósitos de contribución a la ciencia, sino investigación como un reconocimiento del perfil de quienes intervienen en

el proceso de enseñanza-aprendizaje. Saber más del alumnado que conforma el grupo y tener un mejor conocimiento de las personas docentes que componen el equipo a cargo de la enseñanza en un programa académico, permite, de acuerdo con las creencias docentes, asegurar el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.

El profesorado en cuestión cuenta con una minoría de docentes que se dedican profesionalmente a la investigación ya sea en el ámbito corporativo, o como docentes que son académicos de tiempo completo de la institución, y que son quienes realizan investigación con la usanza tradicional. Quienes son emprendedores o cuentan con otra actividad profesional que no es la investigación o la docencia, investigan instrumentalmente para la preparación y el mejoramiento de la clase, no obstante, pese a que la naturaleza del alumnado que asiste a las aulas de educación continua es un público que no es estudiante de tiempo completo, el profesorado considera importante como parte de sus actividades docentes el estimular la inquietud por la investigación en el alumnado.

6.1.8 El factor reflexivo en la identidad docente

En el presente estudio de caso, los procesos reflexivos del profesorado de la DEC IBERO CDMX resultaron transversales a su identidad docente y a la práctica educativa, no es una actividad que, manifiesten, sea consciente, pero que sí la identifican presente en diferentes momentos de las actividades en torno a su enseñanza.

Asimismo, por el contexto de la educación continua de la DEC IBERO CDMX, el profesorado construye narrativas identitarias institucionales producto de la información que emana tanto de sus interacciones a nivel interpersonal y socioemocional con el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el profesorado que conforma el equipo docente, así como de los resultados en las evaluaciones de calidad, pues permiten al profesorado profundizar en sus procesos reflexivos sobre la eficacia de

su enseñanza y sobre la experiencia vivida y la experiencia narrada nutrida al realizar su labor docente (Castañeda Cantillo, 2016)

Para varias de las personas participantes en el presente estudio, la reflexividad no sigue una metodología o algún proceso consciente, sin embargo, para quienes conocen más de cerca el Modelo educativo de la institución, es una actividad cotidiana que realizan siguiendo las enseñanzas del *Magis ignaciano* Libertad-reflexión-acción (Anaya y Duarte, et al., 2015; Carena, 2006).

La capacidad autocrítica presente en la identidad del profesorado sumada a sus procesos reflexivos permiten que la lectura de las evaluaciones de calidad trasciendan la autocomplacencia, tengan apertura de la escucha activa de las necesidades educativas del estudiantado y les permita seguir situándolo en el centro de su labor docente.

6.1.9 La emocionalidad como elemento transversal de la identidad del profesorado

La subjetividad y la emocionalidad probaron ser elementos centrales en las concepciones y creencias que dan identidad al profesorado (Ursin y Paloniemi, 2019) de la DEC IBERO CDMX. El elemento emocional se declaró presente en creencias de tres temas principales:

- Creencias descriptivas, evaluatorias y motivantes de la agencia generadas a partir de la biografía personal (Ávalos, et al., 2010).,
- Creencias relacionadas con la interacción alumnado-profesorado, y las
- Creencias sobre la práctica docente respecto a las emociones que intervienen en las elecciones pedagógicas que se aplican en el aula (Ávalos, et al., 2010).

La biografía personal del profesorado en el presente estudio de caso revela una serie de creencias en las que los factores emocionales fueron claves en la decisión vocacional disciplinar, así como creencias evaluatorias sobre la emocionalidad con la que significan su acercamiento a la enseñanza y como guía de la agencia para la acción.

El profesorado desvela su componente identitario emocional como parte del colectivo, a través de la significación de las interacciones con el alumnado y con el profesorado en las que median sentimientos de aprecio, empatía y calidez en el servicio educativo y en la conformación de equipos docentes asertivos. Las emociones, de acuerdo con las creencias docentes, median las explicaciones de sus acciones situadas en el contexto de la DEC IBERO CDMX; de manera que, la interacción activa con el alumnado y el profesorado estimula la experiencia emocional, orienta la conducta de las personas docentes, y resultan fuente de identidad (Barbalet, 2002).

La dimensión emocional de las interacciones está presente también en disciplinas consideradas duras o con menos componentes de subjetividad, en este caso, como Economía, Negocios o Tecnología. Entre quienes integran el profesorado participante en el estudio, el factor emocional es considerado el catalizador de los aprendizajes independientemente de su naturaleza dura o blanda.

El profesorado significa la labor docente como enriquecedora a nivel personal y profesional, por los sentimientos de frustración y de satisfacción, como las dos caras de la misma moneda (Rodríguez Campo, 2020), que después de procesos de resiliencia se transforman en su sentido de autoeficacia y de fortalecimiento del autoconcepto, el cual obtienen de la realimentación del alumnado y de la interacción con los colegas docentes, sin obviar que las emociones derivadas de las sensaciones y percepciones del profesorado ante situaciones que les presentaron retos y dificultades en su quehacer docente y a los que no habían estado expuestos antes, indicaron que marcaron profundamente su identidad docente (Martín-Gutiérrez, et al., 2014).

Con el ejercicio de la agencia, el profesorado de la DEC IBERO CDMX busca mantenerse en contacto con las características emocionales que integran su identidad docente como la empatía, el sentimiento de libertad y la asertividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al mantenerse continuamente en calidad de estudiantes en procesos formativos propios, sean institucionalizados o en el autoestudio, lo que les permite interactuar empática y horizontalmente con el estudiantado y entre colegas del profesorado.

El componente emocional, según la narrativa docente, se mostró presente en todos los procesos de significación del andamiaje de las relaciones que construyen en la esfera individual, social e institucional (Martín-Gutiérrez et al., 2014), por ello, aunque este apartado se retome de manera sucinta, en realidad, es un componente transversal en la conformación de la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX.

6.1.10 El rol docente en la educación continua de la DEC IBERO CDMX

Quienes integran el profesorado de la DEC IBERO CDMX no se definen como académicos de formación profesional docente, sino como profesionistas de diferentes gremios que comparten sus conocimientos y experiencia en el ramo de la educación; en términos de la práctica educativa en la educación continua de la DEC IBERO CDMX, para el profesorado, su identidad docente tiene que ver con el conjunto de roles o actividades académicas que llevan a cabo en el aula, en interacción con otros integrantes del profesorado y el funcionariado de la DEC con el propósito de asegurar el buen aprendizaje del alumnado (Rodríguez Campo, 2020). En una modalidad educativa que es más profesionalizante que formativa, los roles que emergieron reflejan las funciones académicas y de gestión de la educación que las asumen como parte de su identidad docente.

El rol más claramente identificado en las creencias docentes fue el de ser personas facilitadoras de conocimientos prácticos y experiencias situadas, de aprendizajes vivenciales y de aplicación concreta e inmediata en la vida personal y profesional del estudiantado. Facilitadoras de procesos de aprendizaje.

El rol docente que integra funciones académicas, creativas y de gestión tales como el desarrollo de programas, su impartición y actividades instrumentales con el funcionariado de la DEC IBERO CDMX, corresponde especialmente a quienes coordinan diplomados, pues tienen a su cargo otras personas docentes. Las personas coordinadoras significaron las funciones instrumentales de la gestión académica en un rol de mediadoras o intermediarias de las comunicaciones entre quienes participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye al estudiantado, al profesorado y a la parte

institucional, con el propósito de mediar y ayudar a resolver inconformidades académicas que afecten la experiencia educativa integral del alumnado. Quienes únicamente son docentes, tienen limitada su capacidad de interacción con los aspectos instrumentales o de gestión del programa académico y se concentran más claramente en la enseñanza. Estas personas docentes verbalizaron como los principales roles que integran en su identidad docente *ser ejemplo para los demás*, o ser guía en el conocimiento.

Finalmente, vinculados a la identidad disciplinar-profesional del claustro, emergieron otros roles docentes relacionados con la mentoría, el ser *coach* y acompañante de los aprendizajes del alumnado.

6.1.11 Elementos identitarios a partir de la interacción con el alumnado

El profesorado de la DEC IBERO CDMX como profesionales de su disciplina que comparten sus saberes y experiencia a través de la interacción con el estudiantado, ve nutrida su identidad docente con atributos construidos y negociados a partir del intercambio simbólico de significados en la interacción con el alumnado (Blumer, 1986). La conformación de la identidad docente resulta un proceso de subjetivación en el que el yo docente se nutre de la respuesta que recibe del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (López y Rodríguez, 2014); el profesorado imprime calidez y cercanía, experiencia y conocimiento, atributos que ha construido desde la identidad individual y que se expresan como aporte a la identidad colectiva del profesorado de la DEC IBERO CDMX. En este sentido, la respuesta del alumnado, en la mayoría de los casos, es interpretada por el profesorado como satisfacción y agradecimiento por los aprendizajes logrados, y que se concretan en significados de autoeficacia (Bandura, 1977) y un autoconcepto docente positivo que se integra a los atributos de la identidad docente y colectiva.

Asimismo, el sesgo contractual que subyace en la interacción alumnado-profesorado en la educación continua de la DEC IBERO CDMX, el profesorado lo representa simbólicamente en creencias de una exigencia constante por la actualización y la mejora

continua. El profesorado logra integrar armónicamente esta exigencia en su identidad docente gracias a la afinidad con la filosofía educativa institucional, la cual motiva la búsqueda permanente de la excelencia académica y la integración de los valores sociales en la enseñanza. La pasión por la disciplina la representan, a través de creencias que impulsan la agencia, como el catalizador, factor emocional (Barbalet, 2002, Nias, 1996), que integra la impronta institucional y la trasmisión de los saberes disciplinares a través de la docencia

Las creencias docentes traducidas en la identidad del profesorado como la prevalencia de asumirse como un claustro cordial, respetuoso y la cercano en el intercambio de significados con el estudiantado se suman a la horizontalidad y al involucramiento directo con las necesidades de aprendizaje como los rasgos más distintivos en la interacción con el alumnado de la DEC IBERO CDMX.

La horizontalidad y el intercambio entre iguales, entre colegas, en la interacción con el estudiantado, según lo indicaron las personas docentes participantes en este estudio de caso, es un elemento clave que propicia la construcción colaborativa del conocimiento de manera abierta en el aula y, en ocasiones, les permite vincularse, posteriormente, en proyectos profesionales. Por ello, la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX es horizontal y se aleja de interacciones verticales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6.1.12 Elementos identitarios a partir de la interacción entre pares docentes

De manera similar a la interacción con el estudiantado, la interacción horizontal entre los pares docentes es quizás la característica que destaca identitariamente en esta categoría de análisis, pues ella nos habla de un sentido de igualdad y respeto, de valores compartidos a nivel personal, pero también a nivel institucional, de acuerdo con las creencias que compartieron las personas docentes participantes en el presente estudio de caso, especialmente, aquellas que tienen funciones de coordinación de otras personas docentes en los diplomados.

La interacción entre pares es fuente de negociación de significados (Blumer, 1986) en los que los equipos docentes encuentran afinidades que les permiten establecer representaciones sociales en forma de creencias, imágenes y actitudes compartidas hacia la docencia (Moscovici, 1981), las cuales, además, se traducen en relaciones personales antes que profesionales con sus colegas docentes.

El factor de la confianza personal, por los valores compartidos, y profesional por los conocimientos, experiencia y pasión por la disciplina que cada docente puede aportar al proyecto académico reditúan en que el profesorado construye relaciones de amistad, con un componente emocional significativo (Barbalet, 2002; Nias, 1996), que trascienden los escenarios académicos y les permite conformar subidentidades al interior de cada proyecto académico.

Es importante destacar que el profesorado percibe a la institución como una que respeta la identidad personal y profesional de cada docente, de la misma manera, el profesorado replica la característica del respeto al interior de sus equipos docentes en el caso de quienes son personas que coordinan diplomados, por ende, la creencia evaluatoria sobre el respeto a la identidad personal es un elemento transversal de la identidad colectiva del profesorado de este estudio de caso, la cual se permea como en cascada desde la identidad institucional, enseguida a la identidad del profesorado y, enseguida, a la calidad de las interacciones que sostienen con los equipos docentes que tienen a cargo y, finalmente, a la calidad de las interacciones que el profesorado tendrá con el estudiantado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hargreaves, 1994; Nias, 1996; Sumsion, 2002).

La relevancia que para el profesorado de la DEC IBERO CDMX tiene encontrar afinidad de creencias con los pares docentes en cuanto a ideales y valores obedece o se orienta hacia una identidad más comprometida socialmente, es decir, vinculada a prácticas docentes que benefician, sobre todo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, y menos hacia una identidad empresarial o eficientista, en pro de la eficiencia y el control, al interior del colectivo docente (Day, 2006; Sachs, 2003). Day (2006) añadiría que con base en las creencias del profesorado de la DC IBERO CDMX, incluso, podría hablarse de una

identidad *activista*, la cual apunta a la enseñanza y los aprendizajes colaborativos en los que “la enseñanza está relacionada con grandes ideales y valores sociales” (p. 69).

6.1.13 Identidad igualitaria en el tratamiento de los temas de género

Las creencias docentes sobre los temas de género, en este estudio de caso, revelaron que las personas docentes participantes en esta investigación desarrollaron una identidad disruptiva respecto a los roles de género tradicionales asignados a hombres y mujeres. Si bien crecieron en entornos familiares socioculturales tradicionales; el cambio en el contexto histórico a favor de la cultura de igualdad y que forman parte de los valores sociales de la IBERO se han permeado en la identidad docente individual y colectiva del profesorado, pues como indican Hargreaves (1994), Nias (1996) y Sumsion (2002), en la construcción de la identidad docente intervienen elementos de la interacción de su experiencia personal con su entorno social, cultural, e institucional y que van más allá de la cotidianidad en el aula.

Al día de hoy, el profesorado tiene una identidad que promueve el trato igualitario entre hombres y mujeres en la interacción en el aula, con otras personas docentes al interior de los equipos en los diplomados, así como con quienes pertenecen a la comunidad LGBT+. La incidencia de los valores sociales de la institución en la construcción de la identidad docente y las creencias originadas en el seno familiar a través de la interacción con madres trabajadoras, figuras masculinas a favor del empoderamiento de la mujer, figuras femeninas a favor de la transformación de las masculinidades y sus propias personalidades capaces de sobreponerse a la inercia cultural del entorno patriarcal, también les ha llevado a encontrar en la institución el lugar propicio para vivir y promover la cultura de igualdad (Hargreaves, 1994; Nias, 1996; Sumsion, 2002).

6.1.14 Atributos del autoconcepto que abonan a la identidad docente

A través de los procesos de interacción y la construcción de significados que emanan de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación continua de la DEC IBERO CDMX, las personas docentes participantes en este estudio de caso, compartieron creencias descriptivas sobre sí mismas en las que se autodefinen o se caracterizan. En ellas, se lee que el profesorado recibe constante realimentación de diferentes fuentes como el alumnado, las personas pares docentes, el funcionariado de la DEC, el contexto institucional y los instrumentos de evaluación de la calidad académica, principalmente.

Esos influjos les permiten entrar en dinámicas internas y externas de negociación de significados sobre la proyección de su persona y los procesos de subjetivación que les permiten construir una imagen coherente del yo docente. Así, la identidad docente resulta en un constructo que refleja la amalgama de las esferas personal, profesional, intelectual, social y emocional de las personas docentes al que, además, se integran los diversos estatus y funciones (roles) que el profesorado lleva a cabo en su labor académica (Epstein, 1978).

La identidad docente, entonces, es un constructo que se conforma simbólicamente de atributos verbalizados por el profesorado, que manifiestan sus roles y funciones, así como las características de la personalidad y del perfil profesional que se permean en su enseñanza, tales como: ser profesionales actualizados con una clara experticia en su materia (Buchmann, 1984), empáticos, asertivos con las necesidades formativas del estudiantado, abiertos a la crítica constructiva, comprometidos con la creación de climas favorables para el aprendizaje significativo y con suficiente conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1992).

Por el lado de la biografía personal y profesional, los atributos intrínsecos sobre los que reflexionaron y verbalizaron las personas docentes fueron el definirse a través de creencias descriptivas como personas: intuitivas, empáticas, honestas intelectualmente, éticas, comprometidas socialmente, convencidas del valor de la multidisciplina en la labor

profesional y docente, y con una clara identificación con los valores sociales y la filosofía educativa de la institución (Alonso Sáez, et al., 2015).

Comparten la creencia de que es posible crear comunidades cohesionadas a partir de las diferencias, por lo que quienes se definen con personalidades disruptivas, incluso irreverentes y rebeldes, encuentran en la institución un lugar incluyente, tolerante y respetuoso, en el que su identidad docente puede llevar a cabo una enseñanza fuera del molde (Barnett, 2008).

6.1.14.1 Habilidades que confirman el autoconcepto

Un grupo de creencias docentes sobre las habilidades que consideraban más útiles en su docencia, resultaron una reafirmación de varios de los atributos identitarios mencionados en otras categorías como el sentido de autoeficacia (Bandura, 1977), la capacidad de verbalizar el autoconcepto, las creencias descriptivas sobre ser personas docentes: empáticas, creativas en su docencia, generosas con el conocimiento y con gran capacidad de sistematizar los conocimientos y la experiencia para disponerla al alumnado en los procesos educativos, todas ellas son habilidades narradas que se suman a los atributos del constructo de la identidad docente individual y colectiva (Gómez Torres, 2015).

6.1.15 Identidad docente nutrida por las creencias de los egresados

No todas las personas egresadas sienten la inquietud de la docencia, pero los que sí y desempeñan su labor académica en la DEC IBERO CDMX, son egresados y egresadas que comparten creencias evaluatorias sobre que para ellos y ellas su docencia es regresar a compartir con la institución que los formó, a manera de agradecimiento, su capacidad creativa en la enseñanza con compromiso con la transformación social a través de la educación.

Las personas docentes que son egresadas comparten la creencia de que los años formativos les permitieron, lograr una asimilación profunda del Magis, de la filosofía

educativa y de los valores sociales de la IBERO, y que son atributos que les dan identidad y sentido a su ser docente, pero que además permean su enseñanza, pues la realizan “como la IBERO les enseñó”.

Hay un claro sentimiento de orgullo y pertenencia, que se manifiesta como una creencia que motiva la agencia a transformar positivamente el entorno y a mejorarse a sí mismos, personal y profesionalmente, desde la disciplina y la transdisciplina.

Asimismo, quienes no son egresados de la institución comparten creencias evaluatorias acerca de su afinidad con la filosofía educativa, de la identificación con los valores y otras unidades simbólicas sobre la identidad de la institución (Hernández Hernández, 2017), por referencias o por investigación de la institución y que con la mediación de la agencia han decidido pertenecer pues se consideran afines e identificados con la institución (Vázquez Vargas, 2014). Lo mismo ocurre con quienes conforman equipos docentes, es decir, quienes coordinan, pues buscan los mencionados elementos de afinidad y las creencias compartidas, para impartir como pequeño colectivo desde la identidad institucional.

6.1.16 Atributos institucionales que permean la identidad docente

En este estudio de caso, los factores institucionales que son relevantes para caracterizar la identidad docente en el contexto de la educación continua en la IBERO CDMX tienen que ver con atributos de la identidad institucional que se imprimen de manera importante en el imaginario de las concepciones docentes y que, a su vez, permean la identidad del profesorado (Castañeda Cantillo, 2016).

6.1.16.1 Libertad de cátedra

Consideran que la libertad de cátedra es un atributo que les identifica y les hace sentir cómodos (as) en su docencia. En el caso de las personas egresadas, la libertad para pensar, reflexionar y ejercer su agencia es un atributo que aprendieron en sus años

formativos en la institución y que la significan como integrada en su práctica profesional (Castañeda Cantillo, 2016).

6.1.16.2 Espiritualidad ignaciana

Son pocas las personas docentes que refieren una manifestación directa de la espiritualidad como vinculada a su enseñanza. No obstante, entre quienes sí verbalizaron creencias relacionadas con la categoría de espiritualidad provienen de disciplinas tradicionales como Ciencias Religiosas, Derechos Humanos y Derecho, indicando que consideran que hay una vinculación práctica de la espiritualidad ignaciana con la educación, por ejemplo a través de metodologías educativas como la educación popular; o que significan la espiritualidad ignaciana como un elemento subyacente a la construcción de comunidad y procuración de la incidencia para la transformación individual y social.

6.1.16.3 Acciones institucionales

Entre las acciones institucionales que el profesorado significó como incidentes críticos y, por ende, como fuente de identidad y, que en algunos casos promovieron transiciones de la identidad docente, figuran las remodelaciones a los espacios físicos, las cuales permitieron generar una convicción de que se imparte en una institución que procura la calidad de sus espacios para generar climas de aprendizaje adecuados para la modalidad y la naturaleza privada de la institución.

Los cambios en las políticas instrumentales originadas en la gestión de los recursos humanos de la institución han propiciado otras transiciones identitarias del claustro como colectivo, y como pequeños colectivos en cada proyecto que reúne un grupo de docentes.

El profesorado percibe la insuficiencia en los esfuerzos institucionales para democratizar el acceso a la profesionalización docente, lo significa como “ser parte y no” de la IBERO, mientras que el carácter respetuoso de la institución hacia la identidad de las personas, como personas y como docentes, reafirma la identificación y afinidad con la

universidad que les permite desarrollar un sentido de pertenencia y a no querer dejar su docencia en la IBERO.

6.2 Subidentidades docentes o arquetipos identitarios en el profesorado de la DEC IBERO CDMX

En este trabajo usaré el concepto de *arquetipos* docentes como constructos que permiten condensar una serie de características identitarias y rasgos de orden simbólico que a manera de modelos representan la imagen de un tipo de docente o de alguna subidentidad docente. Para la RAE (2022), en su tercera acepción de arquetipo indica que este es una “representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad”, en ese orden de ideas, en esta investigación los arquetipos docentes en la educación continua representan los fenómenos identitarios relacionados con la docencia en la modalidad y materializados en una serie de características de la identidad docente que son recurrentes y agrupan a quienes las comparten, para conformar y hacer emerger el arquetipo docente.

Los arquetipos en la educación como en otras disciplinas, incluidas las artes, hacen posible “interpretar y comprender de manera conceptual, empírica y hermenéuticamente la identidad de los educadores” pues dan cuenta de “sus creencias, saberes, mitos y cultura” (Mendoza Sodi, 2011a, p. 1), lo que Becher (2001) considera parte del sistema cultural de información y comunicación que comparten quienes integran las disciplinas o tribus académicas; de lo que resultaría, siguiendo la línea de pensamiento de Becher (2001) y Mendoza Sodi (2011a), el arquetipo del abogado (a), del nutriólogo (a), del filósofo (a), por mencionar algunos ejemplos. En este estudio de caso, de la DEC IBERO CDMX, la naturaleza de la modalidad ha generado un entorno educativo que permite moldear de manera distinta tales creencias, mitos y cultura alrededor de la educación de las personas adultas, a su vez, las representaciones generadas desde los significados y el orden simbólico de las interacciones permean las características que dan identidad al profesorado de una manera particular.

El arquetipo es útil para representar subidentidades a partir de las imágenes, actitudes y creencias que las personas docentes sostienen entorno a su práctica educativa en la educación continua. En este trabajo se observaron una serie de atributos identitarios comunes que caracterizan la identidad docente colectiva del profesorado de la DEC IBERO CDMX, que veremos más adelante; sin embargo, las personas docentes que de manera recurrente presentaron afinidades y coincidencias entre ellos y ellas, y que a su vez comparten un elemento diferenciador respecto al colectivo, se agruparon y clasificaron en cuatro arquetipos docentes principales: las personas docentes investigadoras, transformadoras, disruptivas o creativas y las egresadas pródigas

En su capacidad de síntesis simbólica y como expresión de imágenes explicativas de la identidad, los arquetipos docentes identificados a partir de este estudio de caso llevan a cabo la función social para el colectivo de representar y reconocer las características específicas, fortalezas y debilidades del profesorado, a partir de las cuales es posible inferir su idoneidad como docentes en cada encomienda o proyecto académico, así como su eficacia frente a públicos específicos al comunicar didácticamente contenidos particulares.

6.2.1 Subidentidad o arquetipo de la persona investigadora

Las personas que integran este arquetipo tienen las siguientes características:

- Son personas con una identidad académica y profesional multidisciplinar,
- Cuentan con una actividad profesional en la investigación que les provee ingresos,
- Realizan investigación no instrumental de su disciplina,
- Han participado en el desarrollo de programas de grado y posgrado,
- Cuentan con publicaciones en medios indizados o no, a nivel nacional e internacional,

- Se expresan en términos de evidencia sobre lo que conocen, es decir, no hablan en términos de creencias; aunque son personas intuitivas y sensibles al entorno y a los temas que llaman su atención, con el propósito de investigarlos.
- Tienen un alto sentido de autoeficacia en su labor docente derivada de la capacidad emprendedora de su alumnado.
- Normalmente, en el caso de las personas entrevistadas, se les encuentra en área de Negocios.

Son docentes ideales para dar conferencias en las que se requiera un nutrido despliegue de información sintetizada, analizada y lista para digerir por el alumnado. Tienen un sentido espiritual no declarado.

El atributo general identitario que no comparten con la identidad del colectivo docente consiste en que el profesorado de educación continua realiza una investigación instrumental para actualizarse y actualizar contenidos y su conocimiento didáctico del contenido, es decir, para nutrir la enseñanza, realizar la planeación didáctica de los programas y resolver dudas puntuales del alumnado, mientras que para este tipo de docente la investigación es una actividad profesional que, además, persigue propósitos de divulgación del conocimiento.

6.2.2 Subidentidad o arquetipo de la persona transformadora

Los atributos de quienes se identifican con el arquetipo de la persona docente transformadora son los siguientes:

- Significan el ser docente como una misión de vida.
- Buscan permanentemente el autoconocimiento de sí mismos y tratan de desarrollarlo, a su vez, en el alumnado.
- Tienen un sentido espiritual alto, independientemente de un tema de religiosidad dogmático.
- Se expresan en términos de creencias y sentimientos respecto a los objetos (físicos, sociales y abstractos).

- Como docentes, les interesa ser consideradas buenas personas y trabajar activa, integral e integradoramente con el ser, propio y del alumnado.
- Consideran el vivir la disciplina como el más alto valor para transmitir el potencial transformador de su experiencia a través de la docencia.
- Derivan su sentido de autoeficacia a partir de las experiencias transformadoras que logran generar en su alumnado.
- Normalmente, en el caso de las personas entrevistadas, se les encuentra en área de Humanidades.

El atributo general identitario que las personas docentes transformadoras no comparten con el colectivo docente es que los saberes que se imparten en la educación continua son, principalmente, instrumentales para vida cotidiana y para el trabajo; mientras que las personas transformadoras buscan transmitir saberes que consideran *trascendentes* para el desarrollo y la transformación-trascendencia de las personas.

6.2.3 Subidentidad o arquetipo de la persona disruptiva-creativa

Las características que comparten las personas docentes disruptivas-creativas son los siguientes:

- Son docentes que en cuyo autoconcepto se definen como *diferentes* y buscan imprimir esta característica en su enseñanza.
- Se enfocan en su área de conocimiento y son integrantes activas de su tribu académica, por lo que no tienden a la multidisciplinariedad.
- Buscan que los resultados de aprendizaje del alumnado se concreten en un tangible creativo o en la adopción de algún atributo de la tribu académica.
- Les interesa mucho que, como docentes, se respete su identidad individual y ser aceptadas e integradas al colectivo docente con la unicidad de su estilo personal de enseñanza y su irreverencia respecto al canon del deber ser.
- Derivan su sentido de autoeficacia en la enseñanza a partir de los logros creativos y tangibles de su alumnado, los cuales *sienten* como propios.

- No tienen una religiosidad declarada.
- Se les encuentra principalmente en Humanidades.

El rasgo identitario que las personas docentes disruptivas-creativas no comparten con el colectivo docente es que los aprendizajes que estimulan en su alumnado tienen que ver menos con la actualización de saberes instrumentales para el trabajo y más con el disfrute de una disciplina tradicional cuya primera inmersión quizás se profundice, posteriormente, en el estudio de un posgrado, especialmente, Letras, Arte y Filosofía.

6.2.4 Subidentidad o arquetipo de la persona egresada pródiga

Los rasgos que comparten quienes son egresados o egresadas y que regresan a su Alma Mater en calidad de docentes de educación continua son los siguientes:

- Presentaron crisis en la clarificación de la vocación disciplinar y profesional,
- Cuentan con una disciplina trunca que complementa a la definitiva,
- Tienden a la multidisciplina.
- Son personas egresadas de la Institución que se integran a la docencia con el propósito de compartir su conocimiento adquirido en la formación disciplinar y la experiencia ganada en el ámbito profesional.
- Aprendieron los valores sociales de la institución a partir de la formación social y valoral curricularmente, en sus años formativos,
- Vivieron algún tipo de incidente crítico de tipo vocacional en su experiencia formativa en su Alma Mater y, a su regreso, manifiestan un sentimiento de reconciliación consigo mismas, con su disciplina y de agradecimiento con la institución,
- Declaran orgullo y sentido de pertenencia con la identidad institucional y estos suelen ser los elementos principales que les motiva a acercarse a su Alma Mater como docentes.

- Se asumen como docentes, a la vez que personas colaboradoras de la institución, pues les interesa realizar su docencia con excelencia académica, y son proactivos en la procuración del servicio que recibe el alumnado en su experiencia educativa.
- Les interesa “mover el nombre de la IBERO” a través de su labor docente.
- Se les encuentra en todas las áreas de conocimiento.

El atributo identitario que no comparten con el colectivo docente consiste en que tuvieron una definición vocacional algo más accidentada que el resto de las personas docentes y en la que la institución resultó crucial para ayudarles a reconciliar e integrar los factores socioemocionales que intervinieron en la elección de carrera, por ello regresan con orgullo y agradecimiento a su Alma Mater como docentes.

Tabla 27. Subidentidades docentes de la DEC IBERO CDMX según su arquetipo

Investigador (a)	Transformador (a)	Disruptivo (a)/Creativo (a)	Egresado (a) pródigo (a)
Mercadotecnia	Ciencias Religiosas	Diseño	Tecnología
Coaching negocios	Desarrollo Humano	Arquitectura	Gastronomía/ Nutrición
Economía	Coaching transformacional	Letras	Derecho
	Idiomas	Arte	Liderazgo
	Derechos Humanos	Filosofía	Negocios Electrónicos

A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX

Fuente: Elaboración propia.

6.3 Caracterización de la identidad colectiva del profesorado de la DEC IBERO CDMX

A continuación, como conclusiones finales se caracteriza la identidad docente colectiva del profesorado de la DEC IBERO CDMX.

La identidad del profesorado de la DEC IBERO CDMX se caracteriza por ser múltiple por las identidades individuales de sus integrantes, que pueden ser integradas en arquetipos que muestran rasgos distintivos entre ellos, a la vez que permiten establecer una clasificación de identidades que pueden ser aplicables a las demás personas integrantes del profesorado en el contexto educativo del caso.

El ejercicio de construcción de los arquetipos (Investigador, Transformador, Disruptivo/Creativo y Egresado Pródigo), para identificar las identidades en el profesorado y sus características distintivas, es de utilidad para establecer relaciones entre sus características y el estilo de enseñanza, el tipo de interacciones que sostendrán con los elementos que intervienen con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo con el alumnado y colegas del profesorado, así como la interacción con los rasgos distintivos y valores sociales de la institución o la profundidad de su impartición; pues “la identidad se comparte socialmente, se integra por principios, valores e ideales y se expresa a través de imágenes simbólicas”: los arquetipos docentes (Mendoza Sodi, 2011b, p. 5).

La identidad docente colectiva es dinámica porque es sensible a cambios en las creencias docentes propiciados por diversos factores como:

- Las transformaciones constantes del entorno económico-político-social que afectan la demanda de servicios educativos como las restricciones económicas o los cambios en el modelo de producción (Buck, 2005, Chacón, 2010; Cunningham, 2015),
- Las acciones-decisiones institucionales que derivan en cambios en las líneas de acción u orientación que la educación continua deba asumir,
- Los incidentes críticos que el profesorado signifique como parte del colectivo (Monereo y Domínguez, 2014).

Paradójicamente, aunada a su dinamismo, la identidad docente colectiva del profesorado de la DEC IBERO CDMX presenta rasgos identitarios presumiblemente estables que permiten caracterizarla a partir de los significados y representaciones

sociales expresadas como creencias respecto a su labor docente en la educación continua.

Se encontró que los rasgos identitarios colectivos que confieren estabilidad identitaria son aquellos que se relacionan con los identificadores y valores sociales de la IBERO que por un lado, son atributos de la identidad institucional que difícilmente sufrirían cambios y, por el otro, que han sido asumidos por el profesorado como propios en su sistema de creencias, significándolos como aquello que les da identidad, les infunde sentido de pertenencia, comunidad y motiva su docencia en la IBERO (Alonso Sáez, et al., 2015).

Entre los elementos introyectados en la identidad docente, con sus matices y gradualidad, podemos resaltar:

- En primer lugar, la Libertad de cátedra, que es significada como el elemento en virtud del cual, el profesorado pueden transmitir su experiencia conocimientos con la genuinidad de ser sí mismos, de emplear las técnicas didácticas que vayan mejor con su estilo de enseñanza y tener menos “reservas mentales” al comunicar o transmitir el contenido del programa académico.

[...] la filosofía de la Universidad, casa muy bien con este tema de la libertad de cátedra, la libertad de enseñanza, de las libertades que nos dan a nosotros los maestros, para que comuniquemos de la forma en que nosotros entendemos que debe de ser la clase. [NegArqui-D/C-DEC].

- En segundo lugar, la espiritualidad ignaciana, que sin tener claramente una connotación religiosa o de fe para el profesorado, la significan como subyacente al sentido de comunidad y a la impronta de incidencia que promueven las instituciones confiadas a la Compañía de Jesús, la cual permea la enseñanza de la educación continua desde el currículo oculto.

[...] creo que el tema sí de lo ignaciano nos convoca, nos sentimos ahí atraídas, creo que trabajamos derechos humanos por eso, o sea sí hay un tema de vocación ignaciana, aunque tengamos incluso temas de espiritualidad distintas. [DerHum-D/C-DEC].

La identidad colectiva del profesorado de la DEC IBERO CDMX es *resiliente y adaptable al cambio*, por la capacidad de transformar los eventos disruptivos en oportunidades integradoras de aprendizajes y asumir las transiciones identitarias que ello conlleva (Monereo y Domínguez , 2014). Los eventos disruptivos que incidieron en el colectivo docente consistieron en:

- Las acciones institucionales que el profesorado significó como incidentes críticos, como las remodelaciones integrales de los espacios de enseñanza que implicaron una masiva inversión en tecnología aplicada a la educación. La transición de la identidad propiciada por el incidente crítico implicó pasar de ser un profesorado con una identidad de docencia presencial, por una identidad competente en el uso de la tecnología en el aula.

[...] lo puedo decir a quien sea, porque lo creo, las instalaciones actuales [remodeladas] de la Dirección de Educación Continua favorecen a la educación. [Derecho-D/C-Asig].

- Las acciones institucionales emergentes, en respuesta a la llegada de la COVID-19 en 2020, que consistieron en migrar toda la oferta académica a modalidad remota y en línea, lo que a su vez propició una intensa capacitación docente en competencias tecnopedagógicas. Estas acciones aceleraron y profundizaron la transición identitaria del claustro hacia integrar la cultura digital en su enseñanza y hacia significarse a sí mismos competentes en la modalidad presencial y la digital (Sado Utsumi, 2013).

Las acciones institucionales fueran planificadas o fueran emergentes, propiciaron cambios en las creencias docentes, en la mayoría de los casos positivos, que abonaron gradualmente al sentido de autoeficacia docente (Bandura, 1977) en su manejo del conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1992), y a sumar nuevos atributos identitarios a su autoconcepto, que incluso se conformaron en subidentidades como ser personas desarrolladoras de contenidos en línea y/o ser enseñantes de educación remota (Marcelo-García, 2010).

[...] hoy, estoy enamorada de la parte virtual [...] encuentro que el diseño instruccional en línea es maravilloso [...] y hoy creo que eso es lo que menos trabajo me cuesta [DerHum-D/C-DEC].

En términos de las creencias compartidas con los diferentes colectivos sociales a los que pertenecen las personas docentes y que les dan sentido de identidad, pertenencia y les permiten conformar su sistema de creencias docentes, identificamos principalmente tres: el colectivo familiar, el colectivo disciplinar o de la tribu académica y el colectivo institucional (Marcelo-García, 2010), este último en un aspecto formativo de quienes son egresados y, enseguida, en un aspecto profesional como parte del colectivo docente de la DEC IBERO CDMX.

A partir de sus biografías personales, las creencias que las personas docentes adquirieron en el colectivo familiar, que abonan a la identidad docente como parte del profesorado de la DEC IBERO CDMX y que les hace sentirse afines o identificados con la identidad institucional tienen que ver con:

- Los valores familiares que son afines con los valores sociales de la IBERO como la conciencia sobre la desigualdad social y el valor del servicio a los demás (Granados Romero, et al., 2017),
- Las acciones afirmativas para la incidencia en su entorno personal, educativo y profesional (Villamil Pérez, 2009), y
- El pensamiento crítico con consciencia ética como guía de su agencia.

Por otro lado, las familias como unidad social han permeado las primeras características identitarias e inclinaciones del profesorado hacia ciertas vocaciones disciplinares y profesionales, lo cual ha redituado en identidades de continuidad a la tradición familiar disciplinar-profesional (Sotomayor y Ávalos, 2013); los incidentes críticos (Monereo y Domínguez, 2014) y los cambios en el contexto del mercado profesional (Buck, 2005), principalmente, han sido el catalizador para optar por la continuidad o, en su caso, por la oposición a la identidad familiar disciplinar-profesional.

En términos de las creencias compartidas con el colectivo disciplinar o tribu académica (Becher, 2001) que abonan a la identidad docente *multidisciplinar* del profesorado de la DEC IBERO CDMX, destaca que:

- La diversas formaciones de grado en los perfiles docentes, además, permiten la coexistencia de subidentidades docentes aglutinadas en los pequeños colectivos docentes específicos que conforman los diplomados (Marcelo-García, 2010),
- Las creencias y los rasgos identitarios compartidos con el colectivo disciplinar son más nítidos en los arquetipos menos multidisciplinares como el Transformador y el Creativo/disruptivo,
- Las personas docentes no son y no se definen como académicos y académicas de formación (como las personas normalistas), sino como profesionales que comparten experiencia y conocimientos con el estudiantado como otros colegas del campo profesional-disciplinar o que aspiran a integrarse a dicho campo,
- La conformación disciplinar diversa también presente en los grupos que toman cursos y diplomados, aunada a la naturaleza de la modalidad que no es formativa o de especialización, sino profesionalizante y de actualización de saberes (Fernández Sánchez, 2008a, 2008b), implica que las creencias de la cultura, tradición y rasgos de la tribu académica de origen de las personas docentes (Becher, 2001) permee sutil y atenuadamente.

En términos de las creencias compartidas por ser parte del colectivo institucional como integrantes del profesorado de la DEC IBERO CDMX, se desprende que la identidad colectiva del profesorado es *reflexiva, empática, intuitiva, empírica, práctica y proclive a aprender a base de prueba y error*; su ser docente emergió por diversos factores, como:

- Las creencias de afinidad con el perfil humanista que identifica a la IBERO,
- Los significados atribuidos a la pasión como el motor para vivir y significar la disciplina en la vida práctica,

- La agencia para actualizarse, investigar, esforzarse en comunicar mejor, y procurar la honestidad intelectual en la labor docente,
- Del significado de bondad y generosidad que otorgan al acercamiento intuitivo y empático, así como al cuidado socioemocional en el seguimiento al alumnado.
- Factores que emergieron más claramente en las creencias de quienes además son egresados, o bien, tienen más de diez años como parte del profesorado de la IBERO CDMX.
- La flexibilidad para planear y la agilidad para adaptar la labor docente en la educación continua, atributos propios de la naturaleza de la modalidad, son además características que abonan atributos a la identidad docente como *flexible* y *ágil* al abordar los procesos de enseñanza.

Dos atributos identitarios que se significaron de una manera muy particular en las creencias del profesorado de educación continua, en este estudio de caso, son la investigación y la reflexión:

- La investigación es más bien considerada una actividad relacionada con la actualización del conocimiento disciplinar, del conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1992) y, en general, como actualización de la experiencia y saberes puestos en el aula, y no como aportación a la producción y divulgación del conocimiento, excepto en el caso de quienes corresponden al arquetipo investigador.
- En cuanto a la reflexión, si bien es un proceso cognitivo subyacente a casi toda la actividad humana y docente, parte del profesorado tuvo dificultades para hacerla consciente y verbalizarla, sin embargo reconocieron que la capacidad autocrítica y la apertura a recibir realimentación por parte del alumnado es lo que les mantiene dentro del *Magis* reflexión-acción-libertad (Tojeira, 2014).

No obstante estas conceptualizaciones divergentes de la tradición sobre la investigación y la reflexión, hay una veta de la *identidad docente que es investigadora y que es reflexiva*, a su manera.

El elemento emocional es transversal a la actividad docente. De la interacción con el alumnado, se desprenden características que el profesorado integra a su identidad como la cordialidad, el respeto, la empatía, la cercanía y la asertividad, las cuales se imprimen en sus significados negociados con otros docentes respecto al rol que asumen en el proceso de enseñanza-aprendizaje como personas facilitadoras, mediadoras, guías, comunicadoras o *coaches* (Epstein, 1978). El componente emocional (Ursin y Paloniemi, 2019) conforma un aspecto esencial de la *identidad docente como abiertamente emocional*.

[...] soy más que un facilitador, [soy] un colaborador, tanto con la gente que asiste al diplomado, como con mis colegas que están exponiendo los temas. [Tecnol-D/C-DEC]

Con relación a la interacción y la relación entre pares docentes, existe una relación de horizontalidad al interior de los equipos de profesores y profesoras, y de manera similar al alumnado, la cordialidad, el respeto y la cercanía distingue la relación.

En términos identitarios, se observó que quienes tienen a su cargo la coordinación de programas que impliquen integrar un equipo docente, convocan a colegas que además de contar con las credenciales y experiencia profesionalizante relacionada con el tema, muestran las características personales e identitarias que *resultan ser definitorias al integrar, conformar y cohesionar y la identidad colectiva* del profesorado al interior del proyecto académico.

[...] es algo, que hacen por cariño, así como yo lo hago por cariño, o sea, me interesa platicarles de mi experiencia, generarles algún valor, sabemos que de esto no vamos a vivir, sabemos que realmente es por amor al arte [...] es como una entrega desinteresada [Tecnol-D/C-DEC]

Quienes coordinan seleccionan a las personas docentes con base en afinidad en el estilo docente, afabilidad y confianza que resulta, derivada de la amistad en el marco de los valores sociales compartidos con la institución.

[...] yo creo que sería un gravísimo error pretender que todo profesor sea un espejo del coordinador, de hecho sería muy empobrecedor, [...] sí busco características generales, dentro de las cuales, cada profesor tiene su identidad propia [Merca-D/C-Asig].

Los valores morales y sociales, los ideales y las causas sociales compartidas entre el profesorado y con la institución permiten señalar que *la identidad docente del profesorado de la DEC IBERO CDMX es comprometida socialmente* y diferenciada de una identidad empresarial orientada al eficientismo académico (Day, 2006).

[...] la filosofía de la Universidad de transformación social a partir de la educación, la filosofía de San Ignacio de Loyola, como una filosofía muy de transformar el mundo, a través de lo que cada quien tenga, los dones que cada quien tenga es muy afín a mí... [DesHum-D/C-DEC]

La causa social de la igualdad de género emergió como un tema importante en las creencias del profesorado, pues es una impronta de la IBERO para la sociedad, que se transmite a través del currículum diseñado y vivido en los programas formativos de grado y; en los programas de la DEC, porque aunque el tema no sea específicamente el género o los derechos humanos, se transmite a través del currículum oculto (García y Limón, 2003). En términos de la identidad docente, una parte importante del profesorado hizo referencias al género en sus biografías, en el campo profesional y en la relevancia que tiene el trato igualitario en su labor docente y en la selección de su profesorado. Con sus gradualidades y matices, *la identidad docente del claustro de la DEC IBERO CDMX es igualitaria e incluyente*.

[...] a mí me tocó ese paso de venir de una sociedad patriarcal, a criar hijos que tuvieran consciencia de que no es correcta esa sociedad patriarcal, ¿no?, pero creo que en el arte se pueden ver muchísimas de esas ideas [...] por eso, tengo como antojo de empezar con algo de género, para Educación Continua. [Arte-D/C-Asig].

Hay un componente identitario indiscutible del profesorado de la DEC IBERO CDMX, que es la comunidad de egresados y egresadas que regresan a su Alma Mater a compartir el conocimiento aprendido en la institución y la experiencia adquirida en el campo profesional en un espíritu de agradecimiento, orgullo y sentido de identidad compartida, pertenencia y comunidad inspirados por la institución. *La identidad docente del claustro de la DEC IBERO CDMX se nutre de la identidad personal y profesional de sus egresados y egresadas.*

[...] formar gente de calidad como me enseñaron en la Universidad, gente como muy humana [...] que tú los ayudes a tomar decisiones, como mucho más sembradas en la evidencia, que mucho de mis materias es ciencia y evidencia, pero también con sentido común [Gastro-Nutrición-D/C-DEC].

Asimismo, en ese espíritu incluyente e igualitario que identifica a la IBERO, el profesorado de la DEC suma las identidades personales y profesionales que se formaron en otras instituciones y que comparten los valores sociales e ideales de la IBERO, pues con su enseñanza y creencias enunciadas afirman haber encontrado en la IBERO el lugar al que pertenecen, del que valoran la libertad con la que pueden ser, enseñar, crear e innovar, desde su unicidad identitaria como personas y como profesionales de su disciplina. *La identidad docente del claustro de la DEC IBERO CDMX se enriquece al sumar las identidades profesionales que se formaron en otras instituciones.*

[...] me he sentido, totalmente a gusto y totalmente coincidente con mis ideas, y eso pues me ha llevado a todo este tiempo que estoy ahí, y sobre todo, a no quererme salir de la Ibero [...] ahí, es donde siento que pertenezco, a la Ibero, más allá de que no estudié en la Ibero, yo me siento ya más de la Ibero, ya he estado más que en cualquier otra institución... [NegArqui-D/C-DEC].



Figura 50. Mapa de palabras relacionadas con la identidad y el sistema de creencias docentes

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

6.4 Otros horizontes de búsqueda

El presente estudio de caso arroja luz sobre un aspecto, el identitario, de los estudios sobre los fenómenos que ocurren en la educación continua. Iniciar por conocer la identidad docente en la modalidad coadyuva en sentar las bases para seguir indagando sobre la construcción, deconstrucción y reconstrucción de la identidad docente en la educación para las personas adultas.

Todas aquellas interrogantes adicionales que emergen a partir de esta investigación indican las limitaciones inherentes a esta, por ejemplo, otros aspectos de la identidad docente en la educación continua que se pueden explorar en el futuro tendrían que ver con profundizar en:

- Los significados que genera la práctica educativa en los aspectos cognoscitivos y emocionales del profesorado, y de qué manera reafirman la identidad docente,

- ¿Por qué los procesos reflexivos, aunque están presentes, no son verbalizados o reconocidos de manera consciente por el profesorado? Y ¿cómo la formación docente puede estimular las prácticas reflexivas en el profesorado y su aplicación en la práctica aulística?
- Hasta qué punto la identidad profesional producto del marco de creencias aprendidas en la disciplina o tribu académica, cede ante las creencias de ser docente de educación continua; y esta tensión cómo deconstruye y reconstruye la identidad docente del profesorado.
- En términos de la identidad docente de educación continua ¿qué aporta más carga simbólica en el sistema de creencias a la persona docente? Si las creencias generadas en la trayectoria profesional o aquellas que se originaron en la disciplina y la tribu académica.
- ¿Cómo se traducen en identidad docente y, enseguida, en práctica educativa los cambios culturales y socioeconómicos que vive el profesorado en su actividad profesional?
- ¿Cómo opera el factor subjetivo y emocional en cada arquetipo docente? Y ¿cómo se refleja en la práctica educativa?
- ¿Cómo se generan las creencias docentes sobre autoeficacia? Si desde una mirada esencialista o si a partir de una constructivista con los significados que el entorno le devuelve al docente.

6.5 Reflexiones finales

Caracterizar la identidad docente es una tarea compleja e inacabada, por la naturaleza cambiante de la identidad y por contener en sí la paradoja de requerir atributos que le confieran suficiente estabilidad para ser definida o caracterizada en un tiempo histórico, en un contexto específico y con procesos de subjetivación particulares de los individuos que componen el o los colectivos al interior de la macroestructura identitaria; sin dejar a

un lado, las paradojas y contradicciones que habitan en la subjetividad del pensamiento y las emociones humanas al atribuir significados a los objetos con los que interactúan.

A la vez, la búsqueda para definir o caracterizar la identidad docente ha resultado enriquecedora para quien investiga, por el recorrido epistemológico, teórico y metodológico que se presenta este estudio de caso, con el propósito de comprender y dar cuenta de los fenómenos socioculturales que se manifiestan en la conformación identitaria de los grupos sociales, en particular de los que afectan la conformación de la identidad de profesorado de la DEC IBERO CDMX. En este sentido, abordar, en este momento histórico, los fenómenos que ocurren en el campo de la educación y que se significan en las representaciones, creencias y concepciones docentes aporta a la investigación educativa una mirada actualizada sobre los significados que se construyen en torno a la formación identitaria de las personas docentes.

En esta investigación, el abordar como estudio de caso la identidad docente del profesorado de la educación continua resulta pertinente e innovador, pues hasta ahora poco se ha indagado en la investigación educativa sobre los fenómenos relacionados con la modalidad. Ninguno, que aborde la identidad docente tomando como caso de interés intrínseco un profesorado con las características que tiene el de la DEC IBERO CDMX, contextualizado en una universidad con un Modelo y una Filosofía educativa con las improntas sociales de la Compañía de Jesús.

Como se revisó en el estado del arte, la literatura sobre estudios de identidad docente, recuperan la investigación educativa de la educación formal, quedando fuera los estudios sobre los fenómenos educativos en la educación continua. Este estudio, permitió sentar las bases para comenzar a comprender dichos fenómenos en la modalidad, desde lo más esencial, que es la identidad de las personas que conforman el profesorado.

Conocer la identidad docente del profesorado de la DEC arrojó luz sobre los aspectos identitarios que se pueden conocer a partir del pensamiento docente, es decir, desde los significados y las representaciones sociales expresadas como creencias, imágenes y concepciones. Hoy se conoce un poco más, pero también puede darse cuenta de lo

mucho que hace falta por conocer, indagar y dar cuenta a través del camino de la investigación educativa, para seguir comprendiendo el fenómeno.

A partir de estas reflexiones y hallazgos sobre la identidad del profesorado, emergen otras interrogantes, por ejemplo, constatar si el resto del profesorado puede ser identificado con los arquetipos docentes propuestos en este trabajo, o si es posible identificar otros posibles arquetipos y su incidencia en la identidad docente colectiva del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación continua.

Se ha dicho que la identidad del profesorado se transforma a partir de eventos desestabilizadores que propician cambios en el pensamiento docente, esos eventos desestabilizadores se originan, frecuentemente, en las acciones institucionales que responden a los cambios en el entorno socio-político-económico en el que están inmersas las instituciones; en este contexto, sería relevante revisar cómo las políticas de contratación del profesorado cambian la conformación de los equipos docentes, y la identidad colectiva del profesorado.

Aunque la pandemia y las acciones de confinamiento, por razones sanitarias, han terminado, y se regresó, paulatinamente, a la presencialidad, se vislumbra que las actividades en modalidades a distancia y en línea difícilmente cesarán. En el marco de una cultura digital en constante transformación, sería interesante explorar cómo evolucionaría la identidad docente ante la necesidad de reconciliar la enseñanza presencial con la remota y en línea, y si la identidad del claustro logrará hibridar los dos aspectos identitarios como docentes presenciales y virtuales o si quizás emerjan identidades escindidas entre lo presencial y lo virtual, dando origen a otros arquetipos dentro del profesorado.

Actualmente, el profesorado de la DEC está integrado por personas en su mayoría pertenecientes a lo que en las generaciones sociales de la cultura popular se han denominado la Generación X (personas nacidas entre 1965 y 1980) y *Babyboomer* (nacidos después de la II Guerra Mundial y hasta 1965), todavía son pocas las personas docentes pertenecientes a la generación *Millennial*; conforme esta generación vaya

ingresando al profesorado y la generación *Babyboomer* vaya saliendo, sería interesante explorar cómo las diferencias culturales que dan forma al pensamiento docente de la generación *Millenial* pueden incidir en los elementos que conforman la identidad docente colectiva y a qué subidentidades y arquetipos puede dar origen.

La investigación educativa que siga abonando a la comprensión de los fenómenos identitarios en la educación continua reeditarán, a la postre, en mejores acciones institucionales que incidan en la profesionalización del claustro a través de planes de capacitación, en mejores encuadres académicos que les permitan a las y los docentes ser más efectivos en su práctica que, por un lado, propicie un mejoramiento de la modalidad en lo instrumental, y por el otro, como instituciones educativas logren crear condiciones que fortalezcan la cohesión identitaria, el sentido de comunidad de conocimiento identificado con la filosofía de la institución, y la satisfacción del profesorado por los bienes tangibles e intangibles que obtiene al sentirse vinculado a ella.

Ciudad de México, 2 de mayo de 2022.

7 Referencias

- Aguayo González, M. y Monereo Font, C. (2012). The nurse teacher. Construction of a new professional identity. *Investigación y Educación en Enfermería*, 30(3), 398–405. <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v30n3/v30n3a13.pdf>
- Alonso Sáez, I., Lobato Fraile, C. y Arandía Loroño, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51–74. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570004.pdf>
- Anaya y Duarte, J. G., Rodríguez Matamoros, L. Y., Sevilla Zapata, M. I. T. D. N. J., Hernández Chávez, G. C. y García García, F. J. (2015). *Pistas pedagógicas para el Área de Reflexión Universitaria*. Ibero Puebla. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/277>
- Araya, V., Alfaro, M., Y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Ashton, P. T. y Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman Publishing Group.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235–263. doi: [10.4067/S0718-07052010000100013](https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013)
- Bachelard, G. (2008) Los tres grados de la vigilancia. En Bourdieu, P, Chamboredon, JC y Passeron JC. En *El oficio del sociólogo* (pp. 129- 133). México: Siglo XXI.
- Baracat De Grande, P. (2010). *Process of Construction of the Teacher's Professional Identity in Continuing Education*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Estadual de Campinas, UNICAMP. <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000768383>
- Baker, H. R. (1993). A History of CAUCE: Its Formation, Development, and Role. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 19(2), 37–65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ478829>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. doi: [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)
- Barbalet, J. (2002). Introduction: Why emotions are crucial. *The Sociological Review*, 50(2_suppl), 1–9. doi: [10.1111/j.1467-954X.2002.tb03588.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2002.tb03588.x)
- Barnett, R. (2008). Critical professionalism in an age of supercomplexity. En B. Cunningham (ed.), *Exploring Professionalism*. Institute of Education, University of London. <https://philpapers.org/rec/BARCPI>
- Barón, R. A. y Byrne, D. (1987). *Social psychology: Understanding human interaction*, 5a ed. Allyn & Bacon.

- Barrera González, M. L. (2007). Presentación en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, *La identidad profesional docente: el caso de los profesores de una escuela primaria del estado de Nuevo León*. COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Bauman, Z. (2009). *Does ethics have a chance in a world of consumers?* Harvard University.
- Bautista Rojas, H., Castillo D'Imperio, O., Davidova Nizanova, T., González González, M., Herrera Márquez, A., Moreno Sagal, M., Fernández Lomelin, A., Lagarda Muñoz, L. y Villa Omaña, M. (2010). *Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua* (No. F/378.0972 L5). ANUIES. <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro37.pdf>
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Editorial Gedisa.
- Bernal Guerrero, A. , Jover Olmeda, G., Ruiz Corbella, M. y Vera Vila, J. (2013). XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Liderazgo y educación, *Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente*. Universidad de Cantabria. Santander, 10–12 de noviembre de 2013. https://www.researchgate.net/profile/Marta-Ruiz-Corbella/publication/257820358_Liderazgo_personal_y_construccion_de_la_identidad_profesional_del_docente/links/563bb6a808ae34e98c47d00f/Liderazgo-personal-y-construccion-de-la-identidad-profesional-del-docente.pdf
- Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Jové Monclús, G. y Macarulla García, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5–24. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2869/3086>
- Beuchot, M. (2007). Exposición sucinta de la Hermenéutica Analógica. *Analógica Solar*, 3, 67–77. <https://hermes.webcindario.com/hermen%C3%A9utica%20anal%C3%B3gica%20s%C3%ADntesis.pdf>
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry: Advancing knowledge*. Polity Press.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Universidad de California.
- Blumer, H. y Mugny, G. (1992). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*, 1–44. <http://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/BLUMER%20++%20INTERACCIONISMO.pdf>
- Bourdieu, P. Y Passeron, J. C. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. University of Chicago.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. doi: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

- Brousseau, B. A., Book, C. y Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33–39. doi: [10.1177/002248718803900607](https://doi.org/10.1177/002248718803900607)
- Buchmann, M. (1984). The Priority of Knowledge and Understanding in Teaching. *Advances in Teacher Education*, 1, 29–50. <https://eric.ed.gov/?id=ED237503>
- Buck, B. (2005). Reformar la FP hacia la formación permanente: retos para la docencia. *Revista Europea de Formación Profesional*, 36, 23–35. [file:///C:/Users/hilda/Downloads/Dialnet-ReformarLaFPHaciaLaFormacionPermanenteRetosParaLaD-1424877%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/hilda/Downloads/Dialnet-ReformarLaFPHaciaLaFormacionPermanenteRetosParaLaD-1424877%20(7).pdf)
- Cacho Alfaro, M. (1999). Presentación en V Congreso Nacional de Investigación Educativa, *La identidad profesional de los profesores de primaria y los modelos de formación docente. Memoria electrónica*, 1. UAA, pp. 68–77.
- Cacho Alfaro, M. (2001). La construcción de las identidades de los profesores como proceso socializador. *Revista de los talleres regionales de investigación*, enero–junio. UPN, región centro–norte.
- Calderhead, J. (1988). The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning. *Research in Education*, 40(1), 33–49. doi: [10.1177/003452378804000104](https://doi.org/10.1177/003452378804000104)
- Cárdenas Encalada, M. E. (2018). *Creencias docentes sobre las matemáticas: influencia en la enseñanza*. [Tesis de Pregrado] Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/31718>
- Castañeda Cantillo, A. E. (2016). *Identidad del docente de posgrados en educación: una mirada compleja*. [Tesis doctoral]. Universidad Santo Tomás, Colombia. <https://hdl.handle.net/11634/2987>
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura, Vol. 2. El poder de la identidad*. Alianza.
- Castro-Gómez, S. (2000). El mundo ya no es ancho, pero sigue siendo ajeno. El fin de la modernidad y transformación de la “cultura” en tiempos de globalización. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 145–161). Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Carena, S. (2006). Algunas referencias acerca de la pedagogía ignaciana. *Diálogos Pedagógicos*, 4(8), 85–90. <https://core.ac.uk/reader/228608034>
- Catalgo Arraigada, R. M. (1995). *Ser estudiante y ser trabajador: identidad de jóvenes de sectores urbano-popular*. [Tesis de maestría en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas]. DIE-CINVESTAV.
- Carro Olvera, A. y Hernández Hernández, F. (2018). Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el Estado de Tlaxcala, México. *Debates en Evaluación y Currículum*. Congreso Internacional de

Educación Currículum 2017. Año 3, No. 3. Septiembre de 2017 a agosto de 2018.
<http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E181.pdf>

- Chacón, M. T. (2010). Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: Una perspectiva crítica. *Revista Paradigma*, 31(2), 25–36.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200003
- Charon, M. (1989). *Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration*. Prentice-Hall.
- Chávez Arellano, M. E. (2002). Voces de mujeres en la Universidad Autónoma Chapingo. En J.M. Piña y C.B. Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos* (pp. 149–168). CESU/Plaza y Valdés.
- Chávez González, G. (2006). Identidad y valores profesionales en estudiantes de historia. En A. Hirsch Adler (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado, tomo I* (pp. 169–196). Gernika.
- Cirera Dotti, O. (2014). *Lifelong Learning: com aprendre de la pròpia experiència. Anàlisi de la oferta disponible*. [Tesis de Maestría]. Universitat Politècnica de Catalunya.
<http://hdl.handle.net/2099.1/23456>
- Clark, B.R. (1963). Faculty cultures. En T.F. Lunsford (ed.), *The Study of Campus Cultures* (pp. 39–54). Western Interstate Commission for Higher Education.
- Clark, C. M., y Peterson, P. L. (1984). Teachers' Thought Processes. Occasional Paper No. 72. <https://eric.ed.gov/?id=ED251449>
- Clark, C., y Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of teacher education*, 37(5), 27–31. doi: [10.1177/002248718603700506](https://doi.org/10.1177/002248718603700506)
- Comunicación Oficial No. 002. (1973). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/2>.
- Comunicación Oficial No. 004. (1973) *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/4>.
- Comunicación Oficial No. 104. (1981). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/107>.
- Comunicación Oficial No. 113. (1982). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/116>.
- Comunicación Oficial No. 146. (1984 a). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/149>.
- Comunicación Oficial No. 148. (1984 b). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/151>.
- Comunicación Oficial No. 149. (1984 c). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/152>.

- Comunicación Oficial No. 153. (1985 a). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/156>
- Comunicación Oficial No. 155. (1985 b). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/158>
- Comunicación Oficial No. 157, (1985 c). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/160>
- Comunicación Oficial No. 163. (1985 b). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/166>
- Comunicación Oficial No. 186. (1987). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/189>
- Comunicación Oficial No. 195. (1988 a). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/198>.
- Comunicación Oficial No. 199, (1988 b) *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/202>
- Comunicación Oficial No. 213. (1989). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 19 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/216>.
- Comunicación Oficial No. 236. (1992). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 22 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/236>.
- Comunicación Oficial No. 310. (1998). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 20 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/313>.
- Comunicación Oficial No. 324. (1999). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 20 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/327>.
- Comunicación Oficial No. 407. (2007). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 20 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/410>.
- Comunicación Oficial No. 478. (2014). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 20 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/481>.
- Comunicación Oficial No. 529. (2018 b). *Acervos Históricos*. Ibero. Consultado el 20 de mayo de 2020, en <http://www.bib.ibero.mx/ahco/items/show/532> .
- Contreras, C., Monereo, C. y Badía, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los Incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios pedagógicos*, 36(2), 63–81. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173518942004.pdf>
- Crookes, G. (2003). *A practicum in TESOL: Professional development through teaching practice*. Cambridge University.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.

- Cruz Guzmán, R. M. (2007). IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, *La subjetividad en el proceso de construcción de la identidad de las docentes de educación preescolar: sus creencias, sus relaciones y los primeros acercamientos a la práctica docente*. COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Cruz Guzmán, R. M. (2011). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, *Un acercamiento a la construcción social de la identidad de las docentes de educación preescolar a través de historias de vida*. COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Cunningham, P. J. (2015). Professional Identities and the Watershed of War: Teachers, Histories and Memories. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 239–262. <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/13244/12806>
- Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180–205. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 4). Narcea ediciones.
- DeCuir-Gunby, J. T. y Schutz, P. A. (2016). *Developing a mixed methods proposal: A practical guide for beginning researchers* (Vol. 5). SAGE Publications. doi: [10.4135/9781483399980.n6](https://doi.org/10.4135/9781483399980.n6)
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Denzin, N. K. (1970). Strategies of multiple triangulation. In N.K. Denzin (ed.), *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method* (pp 297–313). doi: [10.4324/9781315134543](https://doi.org/10.4324/9781315134543)
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *Manual de investigación cualitativa* (pp. 43–102). Gedisa. <http://metodo3 sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/Denzin-Norman-K.-Lincoln-Yvonna-S.-Introducci%C3%B3n-general.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa-como-disciplina-y-como-pr%C3%A1ctica.pdf>
- De Souza Minayo, M. C. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud colectiva*, 6, 251–261. <https://www.scielosp.org/pdf/scol/2010.v6n3/251-261/es>

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162–167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext
- Diez Patricio, A. (2017). Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 127–143. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352017000100008
- Domínguez, Y. A. (2016). *Transiciones en la identidad: cambio curricular e Incidentes críticos en profesores de portugués como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.academica.org/yareni.annalie.dominguez.delgado/3>
- Dubar, C. (1993). *La Socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_2_4248
- Ducoing Watty, P., (2013) *Procesos de formación*. Vol. I (2002-2011). (2013). Ducoing Watty, y O. Bertha Fortoul (Coords.). Colección Estados del Conocimiento, ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf>
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*, (4), 69-81.
- Elizondo Huerta, A. (1999). *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. Itaca.
- Elkington, S. y Lawrence, L. (2012). Non-specialism and shifting academic identities: a sign of the times? *Innovations in education and teaching international*, 49(1), 51–61. doi: 10.1080/14703297.2012.647783
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103(4), 962–1023. doi: [10.1086/231294](https://doi.org/10.1086/231294)
- Epstein, A. L. (1978). *Ethos and identity: three studies in ethnicity*. Transaction Publishers.
- Etzkowitz, H. (2002). Incubation of incubators: Innovation as a triple helix of university-industry-government networks. *Science and Public Policy*, 29(2), 115–128. doi: [10.3152/147154302781781056](https://doi.org/10.3152/147154302781781056)
- Fernández-Sánchez, N. (2005). *Factores psicopedagógicos de influencia en la deserción de actos académicos de educación continua, por Internet*. [Tesis de maestría, Facultad de Psicología], UNAM, de la base de datos de ANUIES (Clasificación 374.72). <http://publicaciones.anui.es/biblioteca-cises/1221/factores-psicopedagogicos-de-influencia-en-la-desercion-de-actos>

- Fernández Sánchez, N. (2008 a). Breve reseña del surgimiento y evolución de la Educación Continua en el Siglo XX. *Revista del Instituto de Educación Continua y Capacitación*, 1(1).
- Fernández Sánchez, N. (2008 b). Educación Continua, concepto, naturaleza y fines. *Revista del Instituto de Educación Continua y Capacitación*, 1(1).
- Figueroa Millán, L. M. (1995). *Identidad en la formación profesional de dos escuelas normales*. [Tesis de maestría en ciencias de la educación]. ISCEEM, División de Posgrado.
- Fortoul Ollivier, M. B. (2001). *Los maestros de educación básica vistos por ellos mismos*. Primer borrador parcial del proyecto de investigación. Universidad La Salle, Escuela de Ciencias de la Educación.
- Fortoul Ollivier, M. B., Güemes García, C. R., Martell Ibarra, F. y Reyes Jaramillo, M. A. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En P. Ducoing Watty, y O. Bertha Fortoul (Coords.), *Procesos de formación, 2002–2011, Vol. I. Colección Estados del Conocimiento*. ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf>
- García, J. y Limón, A. (2003). Identidad. En J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (Coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992–2002* (pp. 99_112). COMIE, 2. http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v02.pdf
- García Meza, A. G. (2016). La investigación educativa: una aproximación como investigadora en formación. En F. G. Armendia y M. Fajardo Rendón (Eds.), *Investigaciones en docencia y formación docente. Vol. I* (p. 59-63). <https://www.researchgate.net/profile/Blanca-Cely-Betancourt/project/Impacto-del-Proyecto-Nacional-de-Fortalecimiento-a-los-programas-de-Licenciatura-en-Lenguas-ingles-en-la-ciudad-de-Bogota-2013-2016-Corporacion-Universitaria-Minuto-de-Dios-UNICA-Universidad-Antonio/attachment/5bc62359cfe4a76455fb2884/AS:682415039201294@1539711832846/download/CENSM+2016+E-Book+isbn+978-0-9977571-7-0.pdf?context=ProjectUpdatesLog#page=60>
- García-Miranda, M. (2005). Guía básica de formación de recursos humanos para la planeación y la gestión de la educación continua. [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Salord, S. (1997). Presentación en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, *El dilema existencial de los académicos de carrera: ser o no ser*. Mérida, Yuc., México: UADY, Conferencia magistral.
- Gauquelin, F. (1976), *Aprender a aprender*, Ediciones Mensajero.

- Geertz, C. (1989). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. In C. Geertz (ed.), *La interpretación de las culturas* (43–59). Gedisa. https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Geertz%2C+C+%281989%29.+&btnG=
- Gibson, S. y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582. doi: [10.1037/0022-0663.76.4.569](https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569)
- Gómez-Gómez, E. N. y Castañeda-Iturbide, A. (1999). *La pedagogía ignaciana. Una propuesta humanista para el cambio*. ITESO. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2621/Art%EDculo_Pedagog%EDa%20Ignaciana2.pdf?sequence=2
- Gómez Torres, F. (2015). La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la educación secundaria. [Tesis de Doctorado]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377472/fgt1de1.pdf?sequence=1>
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 15. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence
- Granados Romero, J. M., Tapia Ubillus, A. M. y Fernández Sierra, J. F. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: Un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163–178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276892>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). Sage. http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf
- Guillén Celis, J. M. (2008). Estudio Crítico de la Obra: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26), 136-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491007>
- Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs Identity? En S. Hall, y P. du Gay (eds.) (1997), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1–17). Sage Publications. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30269472/hall.pdf?1354179558=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DWho_needs_identity.pdf&Expires=1600667124&Signature=HSIM9dJ9F~e2hURz2dXA1TSpe2Kf6JiwbXiH10b8CMROO06rPn6Ll-9AuDYg9E5WAlbGTUXvUS~4oXoJjLOkciRmQlbNjX3bnxt-Pl5u0v9Yw6RapAcxqFD73s~BKIsAqPF~1tL54dV-u~fwp4DVI6OD1d0PTOs7xRHaRn8Z28v0LQ75nKh1io10WKu7AVUSt1b8eBibNF7BILhzbp5s5UMcqQORcpNIIdRUR24fQBYqiWppDHOIq8prYptqF01vpPMexDtqezph

[HoFX00WXgJK4lgUQWpXweNwmyafJJvJrKzq8U1Cbyn7zITie~4EjTvFU4wEzloQh
o0gei1RUA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es)

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55–60.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-
50572013000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es)

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing times*. Cassell.

Henkel, M. (1998). Evaluation in higher education: Conceptual and epistemological foundations. *European Journal of Education*, 33(3), 285-297.
[https://www.jstor.org/stable/1503584?casa_token=55QJ1ddcw7EAAAAA%3ACVkJZwVJhsbt-M8x9WftKYXmC9CDBVCMEa8JNSERfta2eQLowZiEDt8Yhy2ekplIzeAhg-ZwTH1MXiOqXZsObCZeQlzJy1XQSZghgsFiels7AoikP0Bnt&seq=1#metadata_info_t
ab_contents](https://www.jstor.org/stable/1503584?casa_token=55QJ1ddcw7EAAAAA%3ACVkJZwVJhsbt-M8x9WftKYXmC9CDBVCMEa8JNSERfta2eQLowZiEDt8Yhy2ekplIzeAhg-ZwTH1MXiOqXZsObCZeQlzJy1XQSZghgsFiels7AoikP0Bnt&seq=1#metadata_info_tab_contents)

Hernández Hernández, F. (2017). *Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el Estado de Tlaxcala, México*. COMIE.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0168.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5ta. ed.)*. Editorial Mc Graw Hill.
https://www.academia.edu/20792455/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_5ta_edici%C3%B3n_-_Roberto_Hern%C3%A1ndez_Sampieri

Hernández, V. y Tobón-Tobón, S. (2018). La Tutoría Socioformativa en la Educación Superior. *Revista Docencia e Investigación*, 1(27), 33–58, 2340–2725.
<https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1149>

Herrera, J. (2008). *La investigación cualitativa*. UDG Virtual.

<https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

International Study Association for Teachers and Teaching, 2020. <https://www.isatt.net/>

ITESO. (1996). *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico* (Vol. 2). Consejo Internacional de la Educación de la Compañía de Jesús.
[file:///C:/Users/hilda/Downloads/Pedagog%C3%ADa%20ignaciana.%20Un%20planteamiento%20pr%C3%A1ctico%20\(2%C2%AA%20ed.\).pdf](file:///C:/Users/hilda/Downloads/Pedagog%C3%ADa%20ignaciana.%20Un%20planteamiento%20pr%C3%A1ctico%20(2%C2%AA%20ed.).pdf)

Janesick, V. J. (1982). Of snakes and circles: Making sense of classroom group processes through a case study. *Curriculum Inquiry*, 12(2), 161–189. doi: 10.1080/03626784.1982.11075836

Jawitz, J. (2009). Academic identities and communities of practice in a professional discipline. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 241–251. doi: [10.1080/13562510902898817](https://doi.org/10.1080/13562510902898817)

Jiménez Silva, M. d. P. (2005). Identidad de los profesores de educación básica y normal. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Sujetos, Actos y Procesos de Formación*. La

- investigación educativa en México 1992–2002* (pp. 609–619). IPN–COMIE, 8, 2–
<http://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.), *Psicología social II*. Paidós.
- Kepowicz Malinowska, B. (2004). Pautas para la formación de la identidad en los estudiantes universitarios. En L. Santacruz Oros (coord.), *Educación, Estado y Sociedad* (pp. 201–224). Universidad de Guanajuato.
- Kepowicz Malinowska, B. (2006). Construcción de la identidad profesional en futuros docentes. En A. Hirsch Adler (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado, tomo I* (pp. 391–419). Gernika.
- Kolvenbach, P. H. y Hans, P. (1993). *La Pedagogía ignaciana hoy. Discurso a los participantes del grupo de trabajo sobre la Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico*. Villa Cavalletti.
http://www.jesuitasleon.es/docsInstitucionales/pedagogia_ignaciana.pdf
- Kyriazos, T. A. y Stalikas, A. (2018). Applied Psychometrics: The Steps of Scale Development and Standardization Process. *Psychology*, 9, 2531–2560. doi: [10.4236/psych.2018.911145](https://doi.org/10.4236/psych.2018.911145)
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. Routledge.
- Leibowitz, B., Ndebele, C. y Winberg, C. (2014). 'It's an amazing learning curve to be part of the project': exploring academic identity in collaborative research. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1256–1269. doi: 10.1080/03075079.2013.801424
- Leydesdorff, L. y Meyer, M. (2006). Triple Helix indicators of knowledge-based innovation systems: Introduction to the special issue. *Research Policy*, 35(10), 1441–1449. doi: [10.1016/j.respol.2006.09.016](https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.09.016)
- López-Calva, M. (1996). *El humanismo en la práctica docente*. Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- López Ramírez, J. (1998). *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica*. [Tesis de maestría en ciencias en la especialidad de investigación educativa]. DIE-CINVESTAV.
- López, H. y Rodríguez Dorantes, C. (2014). El debate sobre identidad individual e identidad colectiva: Aportes de la Psicología Social. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, 1(1), 99-108.
- Marcelo-García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15–42. Universidad Santo Tomás, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>

- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141–160. <https://riunet.upv.es/handle/10251/137757>
- Martín, R. B. (2017). *Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales*. UDG Virtual. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/1004>
- Mata Acosta, M. (1995). Presentación en III Congreso Nacional de Investigación Educativa, *Trazando en el cuerpo. Una aproximación a ser estudiante en arquitectura. Memorias*, p 17. UPN.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
<https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- Medina Melgarejo, P. (1992). *Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana*. [Tesis de maestría en ciencias]. DIE-CINVESTAV.
- Medina Melgarejo, P. (1998). *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a los universitarios ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?* [Tesis de doctorado en Pedagogía]. FFYL-UNAM.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/download/6851/6062>
- Mendoza Sodi, F. A. (2011a). *Arquetipos docentes desde la filmografía*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, NL. Noviembre de 2011.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2261.pdf
- Mendoza Sodi, F. A. (2011b). *Se parece a mí: la imagen del maestro. Arquetipos docentes desde la filmografía*. [Tesis de maestría en Desarrollo Educativo]. Secretaría Técnica, Coordinación de Posgrado. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/832/1/27813.pdf>
- Merino G., C. (1997). *Identidad, elección de carrera y plan de vida en la adolescencia y juventud*. [Tesis de maestría en Psicología Clínica]. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, UNAM.
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.
<https://www.redalyc.org/pdf/791/79125420009.pdf>

- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52(1), 149–178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83–104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70630580005>
- Monteiro, I. y Ramos, K. (2013). Formação continuada para docentes universitários: contributo para a construção e (re) construção da identidade profissional docente. *Tópicos Educacionais*, 19(1). <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22366/18561>
- Monzón Laurencio, L. A. (2011). La identidad docente desde una perspectiva hermenéutica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18, 27–34. Universidad de Guadalajara.
- Morine-Dershimer, G. (1998). Teaching salient comments in case discussion. *Strategies for career-long teacher education*, 41–56.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*, 8(12), 181-209. [https://www.researchgate.net/publication/335241052 On Social Representation s](https://www.researchgate.net/publication/335241052_On_Social_Representation_s)
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Mungaray Lagarda, J. y Mungaray Lagarda, A. (1995). *Educación y desarrollo de recursos humanos en la Cuenca del Pacífico: una visión nacional*. Colección Biblioteca de la educación superior, ANUIES (No. 378.1011 E3).
- Navarrete Cazales, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los Pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143–171. COMIE.
- Navarrete Cazales, Z. (2009). Presentación en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, *Dispositivo de-construcción de la identidad del sujeto*. COMIE, UV, Veracruz.
- Navarrete Cazales, Z. (2013). Formación e identidad. En P. Ducoing Watty, y O. Bertha Fortoul (Coords.), *Procesos de formación, 2002–2011. Vol. I*. Colección Estados del Conocimiento, ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306. doi: 10.1080/0305764960260301

- Noreña-Peña, A., Alcaraz-Moreno, N. A., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4322420>
- Ortega-Esteban, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de educación*, 338, 167–176. https://www.researchgate.net/profile/Jose_Esteban3/publication/28158156
- Ortega y Gasset, J. (1979). *Ideas y creencias. Sobre la razón histórica (curso dado en Buenos Aires en 1940 y publicado en 1979)*. Editado en 1996). Alianza Editorial.
- Morales Osorio, C. A. (2015). Perspectivas de estudios relacionados con la identidad del maestro. *Textos y Sentidos*, 12, 131–159. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/286>
- Patiño Domínguez, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles educativos*, 34(136), 23–41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7060888>
- Pérez, R. y Mendoza, R. (1999). Presentación en V Congreso Nacional de Investigación Educativa, *La construcción social de la identidad profesional del maestro de educación primaria en Tlaxcala: avances de un estudio de los espacios de sociabilidad y procesos de interacción social en que se produce la figura profesional del maestro*. *Memorias*, p. 125.
- Piña Osorio, J. J. y Chávez Arellano, M. E. (2001). Valores de género y trayectoria profesional de las académicas en la Universidad Autónoma Chapingo. En *Educación y valores* (pp. 375–410). Gernika.
- Poole, M., Okeafor, K., y Sloan, E. C. (1989). Presentación en Annual meeting of the American Educational Research Association, *Teachers' interactions, personal efficacy, and change implementation*. San Francisco, California, 27–31 de marzo.
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y aprendizaje*, 36(3), 309–321. doi: [10.1174/021037013807532981](https://doi.org/10.1174/021037013807532981)
- Prieto Navarro, L. (2016). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente* (Vol. 15). Narcea Ediciones.
- Ramírez Rosales, V. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos socio discursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras y la Normal Rural Lic. Benito Juárez*. [Tesis de Doctorado]. UAM-I, México.

- Ramírez Rosales, V. (2011). Presentación en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, *Identidad profesional del magisterio. Una propuesta metodológica para su estudio*. COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Ramírez Sánchez, E. , Romero Romero, A., Ramírez Pareja, A. M. y Cortés López, L. C. (2016). Modelo de gestión de Educación Continua para Instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3). <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/542>
- Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9–17. doi: 10.33539/avpsicol. 2015.v23n1.167
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Redondo Campillos, A. B. (2010). Creencias de tres profesores italianos de E/LE: estrategias de enseñanza, importancia de la formación y autoridad sociocultural del profesor no nativo. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 3–84. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152537015.pdf>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000–2015)*. Fundación Cippec. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4324>
- Rodríguez Campo, D. A. (2020). *Identidad profesional del profesorado de la Escuela de Contabilidad y Auditoría* [Tesis doctoral]. Ecuador-PUCESE-Escuela de Contabilidad y Auditoría. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2105>
- Rojas Fabris, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, (27), 89-112. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas>
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: Investigations into the nature of belief systems and personality systems*. Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1960-35023-000>
- Romero Lara, R. (2014). *El modelo educativo y la evaluación docente como factores que influyen en la práctica docente en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México*. [Tesis doctoral]. México, Universidad Iberoamericana. <http://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/374/015867s.pdf?sequence=1>
- Rubio Rodríguez, J. (2015). *Creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de docentes de una escuela superior de gestión*. PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6342>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press. <http://hdl.handle.net/1959.14/76382>
- Sado Utsumi, L. M. (2013). Fragmentos da constituição de minha identidade docente: tensões e perspectivas no processo de profissionalização e profissionalidade

- docente. *Cadernos de Educação*, 13(25), 79–97.
<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/article/viewFile/4961/4166>
- Samuelowicz, K. (1999). *Academics' educational beliefs and teaching practices*. Griffith University.
<https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/365985/02Whole.pdf?sequence=1>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104–122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Schutz, P. A., Hong, J. y Francis, D. C. (2020). *Teachers' Goals, Beliefs, Emotions, and Identity Development: Investigating Complexities in the Profession*. Routledge.
- Segrera, A. S. (2008). El enfoque centrado en las personas después de Rogers: reflexiones y bibliografía en español. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 66(128), 63-82.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/issue/view/569>
- Shulman, L. S. (1992). Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores, *Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching*. Santiago de Compostela, 31–55.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American educational research journal*, 25(1), 1–30. doi: [10.3102/00028312025001001](https://doi.org/10.3102/00028312025001001)
- Solar, M. I. y Díaz, C. (2009a). El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Investigación y postgrado*, 24(1), 115–141.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815763005>
- Solar, M. I. y Díaz, C. (2009b). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, 30, 208–232. doi: [10.31619/caledu.n30.178](https://doi.org/10.31619/caledu.n30.178)
- Solar Rodríguez, M. I., y Díaz Larenas, C. H. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes educacionales*, 12(1), 35-42. [file:///C:/Users/hilda/Downloads/Dialnet-ElSistemaDeCognicionesYCreenciasDelDocenteUniversi-3992042%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/hilda/Downloads/Dialnet-ElSistemaDeCognicionesYCreenciasDelDocenteUniversi-3992042%20(3).pdf)
- Sotomayor, C. y Ávalos, B. (2013). La identidad docente y sus significados. *¿Héroes o villanos?*, La profesión docente en Chile. 91-123. Ed. Universitaria. Chile. ISBN: 978-956-11-2404-2
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Sage Publications Ltd.

- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. Las estrategias de investigación cualitativa. En Denzin y Lincon (comps), *Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. III. Ed. Gedisa.
- Sumsion, J. (2002). Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: A phenomenological case study of teacher attrition. *Teaching and teacher education*, 18(7), 869–885. doi: [10.1016/S0742-051X\(02\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00048-3)
- Tojeira, J. M. (2014). Perfil humanista de la universidad jesuita. *eca Estudios Centroamericanos*, 69(736), 105–109.
http://www.uca.edu.sv/upload_w/20/file/736/5-Jose-Maria-Tojeira.pdf
- Universidad Iberoamericana. (1968). *Ideario*. Autor.
<http://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/Ideario.pdf>
- Universidad Iberoamericana (1985). *Filosofía educativa*. Autor.
<https://formaciondeprofesores.ibero.mx/uploads/docsbasicos/5d5ac58d7b71599407d4ed5257505f54.pdf>
- Universidad Iberoamericana. (2018) *Plan estratégico institucional 2030*. Autor.
<http://rumbo2030.ibero.mx/mision-vision.html>
- Ursin, J. y Paloniemi, S. (2019). Conceptions of teachership in the professional identity construction of adult educator graduates. *Teacher Development*, 23(2), 233–248. doi.org/10.1080/13664530.2019.1575274
- Vanegas Ortega, C., y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vázquez Vargas, E. (2014). *Estrategias identitarias de docentes de la UAEMex: Estudio Comparativo entre las áreas del conocimiento Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas*. (Tesis doctoral). UAEMex.
<http://hdl.handle.net/20.500.11799/49423>
- Vázquez Antonio, J. M. y Vázquez Antonio, J. (2017). El papel del docente frente a los retos de la sociedad del conocimiento. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Tercer Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento*. CIFE.
https://www.researchgate.net/profile/Jose_Vazquez_Antonio/publication/322405588_Vazquez_Vazquez_Papel_del_docente_frente_a_los_retos_de_la_sociedad_del_conocimiento/data/5a57c981a6fdccf0ad1a37ba/Vazquez-Vazquez-Rol-del-Docente-2017-Terminado.pdf
- Villamil Pérez, R. (2009). *La educación continua: un modelo de innovación educativa para las humanidades*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. oai:tesis.dgbiblio.unam.mx:000639043.
https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000639043

- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1–17.
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34859958/IdenDocFRONTERA2008.pdf?1411585189=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa+identidad+docente+La+importancia+del.p df&Expires=1604268837&Signature=RR3OZr99ORTesk9MZ0QT-q7bFKRA2dl5nbmWoeeiQ2ULgT0sHHmlyP7eeP124pd6PX0R~vDC3OiEknphJ1g023gG81PcWhwPdxwOYlirFk6R8ZFm5mjAreFp24Pln2eGZPJdFoEc8lI3BTluOk6~yebYL47k1DRRHs-M2N8Y7OISzSeUXctNLOKVJnpS9ov8mNQkSsw1bbClzLYpKjeNM~H1Vu9X84kbW8c9f1XtBEPdX6S9FkiWWx4sz~DenjRxFzNigBeZyBDUw-5uGVoCtAswsel~pjFQbdVMbAdQNmVN1yi0a~TVwf~1rMApRpKDZCbmA225~7qUhfM1KQfxA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Sociológica*, 17(50), 103–121.
<https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026563005.pdf>
- Wolcott, H. (1994). *Description, analysis, and interpretation in qualitative inquiry. Transforming qualitative data*. Sage. doi: [10.1016/0149-7189\(96\)81497-2](https://doi.org/10.1016/0149-7189(96)81497-2)
- Zabalza, M. Á., y Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Vol. 4)*. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5–32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105027>
- Zanatta, E., Yurén, T., y Faz Govea, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 87-104.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100004
- Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En *Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México*, 10.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1>
- Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

8 Apéndices y anexos

Anexo 1: Criterios de la revisión de la literatura.

Revisión de la literatura sobre creencias docentes y procesos de construcción de la identidad profesional docente.

Criterios de inclusión

Entre los criterios de inclusión de los estudios considerados en el estado del arte del periodo de 2010 a 2020, di prioridad a aquellos que mostraran rigor científico como: las investigaciones educativas, los estudios publicados en revistas arbitradas y tesis de grado y posgrado nacionales y extranjeros; en inglés, español o portugués; asimismo, consideré algunas fuentes anteriores por la relevancia de los aportes al conocimiento de los procesos de construcción identitaria.

Ya que no se encontraron estudios específicos para la educación continua, que retomaran teórica y metodológicamente el tema de las creencias del profesorado y los procesos de construcción de la identidad profesional docente, se consideraron las investigaciones que, aunque estudiaran profesorados de otros niveles educativos abonaran teórica y metodológicamente de manera general a la construcción del objeto de estudio

Procedimiento de búsqueda

Durante la primavera y el otoño de 2020, realicé una revisión de fuentes sobre la investigación educativa relacionada con la naturaleza, problemática y contexto la

educación continua, específicamente, en lo relacionado con el papel de las creencias docentes en los procesos de construcción de la identidad profesional docente.

Se realizó la búsqueda en las bases de datos de la Biblioteca Francisco Xavier Clavijero (BFXC) de la Universidad Iberoamericana, en los buscadores: EBSCOhost, Education Source, E-Journals elibro y eLibrary; así como en las bases de datos abiertas como Google Scholar; di prioridad a los documentos encontrados en sitios como: Scielo, Redalyc, Unirioja, Eumed, principalmente. Asimismo, se recurrió al Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) que, cabe mencionar que, el COMIE desprende sus Estados del Conocimiento de la investigación que reporta dicho Índice.

Se usaron variantes en inglés y en español de las siguientes ecuaciones de búsqueda:

1. "creencias pedagógicas" OR "creencias docentes" AND "identidad docente" OR "identidad profesional docente" AND "educación continua" AND "sistemas de creencias".
2. "teachers' beliefs" AND "teachers' perceptions" OR "beliefs systems" AND "lifelong learning" OR "continuing education" AND "teacher professional identity".

Añado que la literatura es vasta en cada uno de los conceptos *per se*. Sin embargo, al momento de afinar la búsqueda, disminuyen considerablemente los resultados y al incluir con los operadores booleanos ya sea: educación continua, *continuing education* o *lifelong learning*, en la mayoría de los casos el resultado es cero. Por lo que, se decidió tomar en cuenta estudios que, principalmente, abonaran en términos teóricos y metodológicos a la investigación educativa de los procesos de construcción de la identidad profesional docente y el papel de las creencias, como se muestra a continuación:

Resultados de las variantes de ecuaciones de búsqueda en los diferentes buscadores.

Ecuación de búsqueda	Buscador	Número de resultados	Temas recurrentes relacionados
"creencias pedagógicas" OR "creencias docentes" AND "identidad docente" OR "identidad profesional docente"	Scielo, Redalyc, Eumed	2	Procesos de socialización
"creencias docentes" AND "identidad docente" OR "identidad profesional docente"	Bases de datos BFXC	17	Representaciones sociales y calidad de la educación.
"creencias docentes" AND "identidad docente" OR "identidad profesional docente"	IREsIE	0	Identidad docente posgrado.

AND "educación continua" AND "sistemas de creencias"				
"identidad docente" AND "educación continua" AND "sistemas de creencias"	Scielo, Redalyc, Eumed	12	Transiciones de la identidad.	
	Bases de datos BFXC	2	Procesos de socialización.	
	IRESIE	0	Formación continua docente.	
			Identidad docente posgrado.	
"identidad profesional docente" AND "educación continua" AND "sistemas de creencias"	Scielo, Redalyc, Eumed	4	Evaluación competencias.	
	Bases de datos BFXC	2	Identidad docente posgrado.	
	IRESIE	0	Estrategias identitarias doc.	
"sistemas de creencias" AND "Educación Continua" AND "construcción de Identidad"	Scielo, Redalyc, Eumed	9	Formación inicial.	
	Bases de datos BFXC	2	Prácticas discursivas e	
	IRESIE	0	identidad profesional docente.	
"identidad profesional docente" AND "sistemas de creencias".	Scielo, Redalyc, Eumed	34	Identidad profesional de	
	Bases de datos BFXC	4	docentes en formación.	
	IRESIE	1	Estado del conocimiento sobre la identidad docente.	
			Creencias de autoeficacia.	
"identidad profesional docente" AND "educación continua"	Scielo, Redalyc, Eumed	66	Identidad docente - posgrado.	
	Bases de datos BFXC	9	Educación inicial y superior.	
	IRESIE	45	Formación permanente del profesorado.	
			Incidentes críticos e identidad.	
"creencias docentes" AND "educación continua"	Scielo, Redalyc, Eumed	32	Creencias de futuros docentes.	
	Bases de datos BFXC	4	Creencias y estilos de enseñanza	
	IRESIE	0	Creencias sobre las TICs.	
			Creencias ciencia-género.	
			Creencias sobre ed. Religiosa.	
			Creencias sobre la familia-ed.	
			Creencias sobre los estudiantes	
			Creencias de profesores de educación inicial y superior.	
			Creencias de docentes ejemplares.	
			Creencias sobre competencias.	
			Creencias sobre ed. a distancia.	
			Creencias de autoeficacia.	
"sistemas de creencias" emergentes	Scielo, Redalyc, Eumed	87	Sistemas de creencias	
AND "educación continua"	Bases de datos BFXC	3	Sistemas de creencias	
	IRESIE	0	epistemológicas.	
"teacher beliefs and perceptions" OR "beliefs systems" AND "lifelong learning" OR "continuing education" AND "professional identity".	Scielo, Redalyc, Eumed	45	Student-Teachers' Beliefs.	
	Bases de datos BFXC	1	Teachers' Beliefs About Teaching	
	IRESIE	0	Beliefs and practice on language teaching.	
			Narratives on professional identity	
			Beliefs on academic achievement	
"beliefs systems" AND "lifelong learning" OR	Scielo, Redalyc, Eumed	34	Identity of the Teacher-Researcher	
	Bases de datos BFXC	4	Professional identity construction	

"continuing education" AND "professional identity". teacher . development	IRESIE	1	process. Historic identity of being a Continuous progress in professional Identity
"beliefs systems" AND "professional identity"	Scielo, Redalyc, Eumed Bases de datos BFXC IRESIE	89 4 2	Student teachers' professional identity formation. Identity development.
"beliefs systems" AND "teacher professional identity" . .	Scielo, Redalyc, Eumed Bases de datos BFXC IRESIE	17 0 0	Construction of professional identity Identity development. Cultural identity for successful teaching
"continuing education" AND "teacher identity construction" . .	Scielo, Redalyc, Eumed Bases de datos BFXC IRESIE	63 2 0	Interplay between the personal and the social in teacher identity Emerging identities Power of culture in shaping teacher identity
"continuing education" AND "teachers' beliefs systems" . . .	Scielo, Redalyc, Eumed Bases de datos BFXC IRESIE	24 1 0	Mathematics teachers' beliefs systems Construction of knowledge and beliefs Effects of teachers' beliefs systems

Fuente: Elaboración propia.

Actualidad de las fuentes y balance cuantitativo

Se insistió en la relevancia de las fuentes, por lo que en la búsqueda dejé abierto el rango de fechas; sin embargo, consideré observar la actualidad de las referencias para la pertinencia del estado del arte, por lo que se seleccionaron las más recientes (2010-2020), aunque se hicieron algunas excepciones y se incluyeron algunos artículos y referencias relevantes, independientemente de su año de publicación, bajo el criterio de inclusión por abonar al apartado teórico de esta tesis.

Numeralia analítica de la revisión del estado de la cuestión.

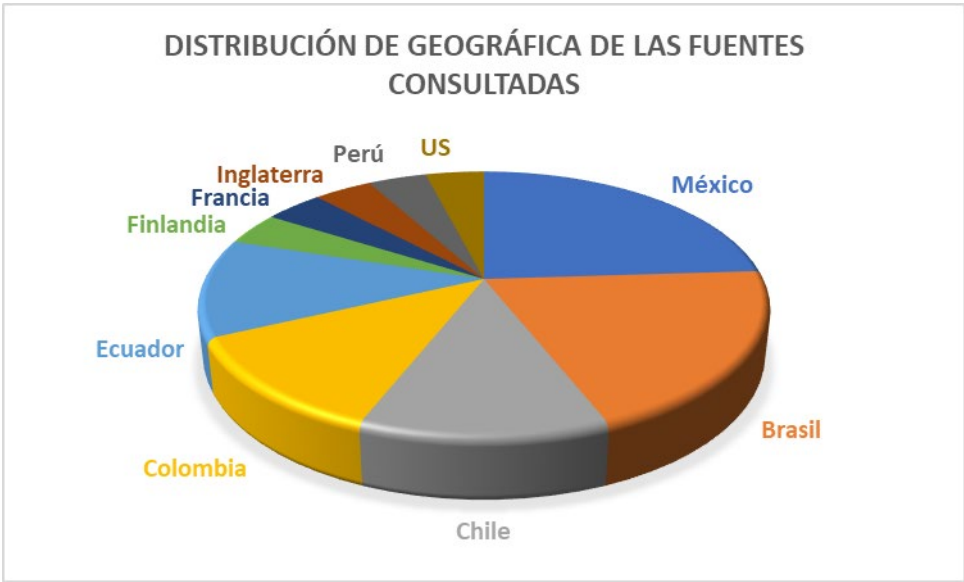
País	Número
Bélgica	1
Brasil	4
Chile	3
Colombia	3

Ecuador	3
España	5
Finlandia	1
Francia	1
Inglaterra	1
México	4
Perú	1
US	1
Metodología	Número
Cualitativa	28
Cuantitativa	3
Técnicas de investigación	Número
Análisis teórico documental	6
Entrevistas semiestructuradas	13
Entrevistas estructuradas	2
Cuestionario	4
Relatos y narrativas	3
Observación	3
Años	Número
2016-2020	9
2010-2015	15
2006-2009	6
Anteriores	1
Tipo de estudio	Número
Artículos de revisión teórico-documental	7
Artículos de investigación	15
Tesis y libros	9

*Total de 31 fuentes revisadas, 24 útiles para el análisis 2010-2020.

Fuente: Elaboración propia.

Se revisaron 31 fuentes, con mayor peso de aquellas de países de Iberoamérica y México. Sin embargo, se incluyeron algunos estudios de origen europeo y norteamericano, por su relevancia, para el tema objeto de estudio.

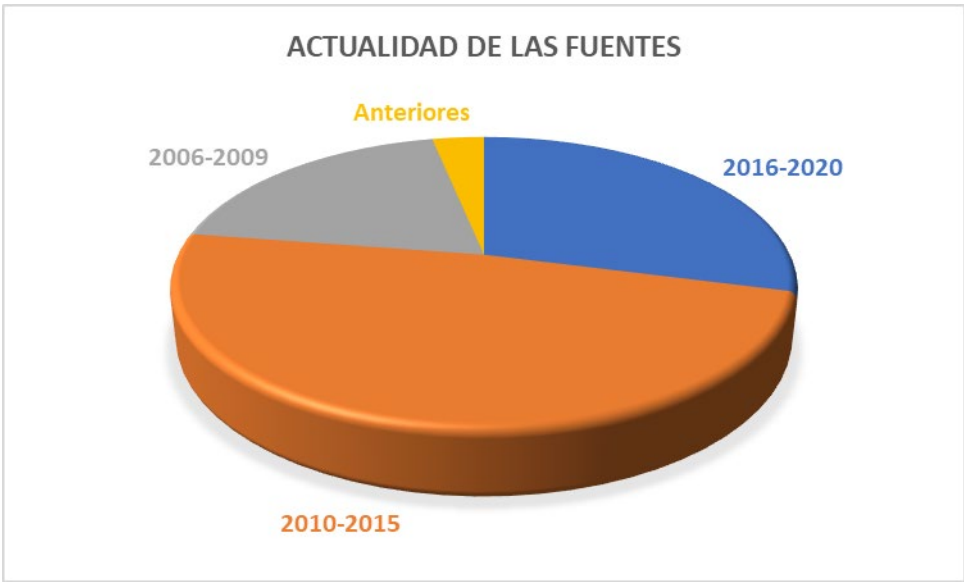


*Los números absolutos se pueden consultar en la Numeralia analítica de la revisión del estado de la cuestión.

Distribución geográfica de las fuentes consultadas sobre identidad profesional y creencias docentes.

Fuente: Elaboración propia.

La distribución por actualidad de las fuentes que presento en la Figura 2., da cuenta de la revisión del estado de la cuestión de los años posteriores a los Estados del Conocimiento del COMIE.



*Los números absolutos se pueden consultar en la Numeralia analítica de la revisión del estado de la cuestión.

Distribución por la actualidad de las fuentes consultadas.

Fuente: Elaboración propia.

Del 93% de las fuentes que recurrieron a la metodología cualitativa de investigación, las técnicas de investigación empleadas se distribuyeron, como muestra la siguiente gráfica de pastel:



*Los números absolutos se pueden consultar en la Numeralia analítica de la revisión del estado de la cuestión.

Distribución por las técnicas de investigación empleadas en las fuentes consultadas.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2: Consentimiento informado.

Consentimiento informado

Consentimiento informado de la entrevista semiestructurada para el anonimato y la confidencialidad de los datos e identidad de las personas que participan en la investigación social.

Aviso de Privacidad Simplificado

La Dirección de Educación Continua de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, con domicilio en Prolongación Paseo de la Reforma número 880, Colonia Lomas de Santa Fe, Delegación Álvaro Obregón, Código Postal 01219, en la Ciudad de México, utilizará sus datos personales recabados para fines internos de investigación académica con relación a los programas que imparte esta Dirección. Para más información acerca del tratamiento y de los derechos que puede hacer valer, usted puede acceder al aviso de privacidad integral accediendo a la liga <http://www.ibero.mx/aviso-legal-y-de-privacidad>.

Manifestación de Consentimiento

Mediante la presente, manifiesto mi consentimiento para participar como informante del proyecto Doctoral que realiza la Mtra. Hilda Patricia Gutierrez Chávez, y que está dedicado a conocer la identidad profesional y las creencias docentes de quienes son parte del claustro de la Dirección de Educación Continua.

Se me ha explicado y estoy de acuerdo en que mis datos personales serán usados para fines internos de investigación educativa y que mi identidad y datos personales sensibles serán protegidos según lo estipulado en la Ley General de Protección de Datos en Posesión de Sujetos Particulares.

Asimismo, se me ha explicado y estoy de acuerdo en que la entrevista en la que participaré se grabe, se transcriba y resulte en los documentos de difusión de la investigación educativa en los que mis datos e identidad serán protegidas con el uso de nombres codificados o ficticios.

Ciudad de México, a ____ de _____, de 2020.

Firma:

Este criterio ético que incluye el consentimiento informado y el aviso de privacidad simplificado, se informó a las personas participantes en el estudio, para su aceptación, en tres momentos y de tres formas distintas: teléfono, correo y viva voz; en la invitación preliminar, la confirmación de participación y como preámbulo de la grabación de la entrevista, respectivamente.

Anexo 3: Validación de jueces de los instrumentos.

Validación de jueces del cuestionario

Criterios por evaluar:

- E. **Claridad:** el ítem se comprende fácilmente, sintáctica y semánticamente.
- F. **Coherencia:** el ítem se relaciona con la dimensión a la que se le vincula.
- G. **Relevancia:** el ítem es esencial o importante, por ello debe ser incluido.
- H. **Suficiencia:** los ítems comprendidos en la dimensión bastan reportar la información necesaria.

Calificación:

No cumple con el criterio:	1
Bajo nivel de cumplimiento:	2
Moderado nivel de cumplimiento:	3
Alto nivel de cumplimiento:	4

Tabla 3: Tabla de especificaciones para el cuestionario

Tabla de especificaciones para el cuestionario						
Constructo o variable en estudio	Definición operacional del constructo	Categorías	Definición operacional	Sub dimensión	Preguntas relacionadas	Calificación del ítem
Sistemas de creencias	Las creencias (pedagógicas) son proposiciones simples conscientes o inconscientes, inferidas de lo	Creencias que describen el objeto de la creencia	El contenido de estas creencias describe los objetos atribuyéndoles significados de verdad o	Finalidad de la EC	¿Cuál de los siguientes enunciados consideras que describe mejor la finalidad de la educación continua?	Claridad: 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4

<p>que las personas dicen o hacen; normalmente, precedidas por la frase: "Yo creo que..." (Rokeach, 1960)</p>		falsedad para la persona docente	Conocimiento del contenido	¿Cuál de las siguientes opciones representa mejor tu conocimiento sobre tu materia?	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
		Habilidades pedagógicas	¿Cuál de los siguientes enunciados representa mejor las habilidades necesarias como docente de la educación continua?	Claridad 3 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4	
		Rol docente	¿Cuál de los siguientes calificativos describe mejor el rol que juegas como docente?	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia: 4 Suficiencia 4	
		Aprendizaje de las personas adultas	¿Cuál de los siguientes calificativos describe mejor el aprendizaje de las personas adultas?	Claridad: 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 3	
	Creencias evaluatorias	El contenido de estas creencias se asocia con juicios de valor	Características personales	¿Cuál de los siguientes calificativos describe mejor tu características personales como docente?	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 3
			Desempeño docente	¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor	Claridad: 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4

					tu desempeño docente en la modalidad continua?	
				Relaciones con el alumnado	¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tus relaciones interpersonales con el alumnado?	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
				Relaciones con pares	¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tus relaciones interpersonales con tus pares docentes?	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
		Creencias sobre los cursos de acción	El contenido de estas creencias motiva la acción docente	Reflexión	¿Qué tan necesario consideras los procesos de reflexión sobre tu práctica docente?	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
				Investigación	¿Cuál de los siguientes enunciados describe mejor la investigación en tu actividad docente?	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4

Fuente: Elaboración propia.

Validación de jueces de la entrevista semiestructurada

Criterios por evaluar:

- I. **Claridad:** el ítem se comprende fácilmente, sintáctica y semánticamente.
- J. **Coherencia:** el ítem se relaciona con la dimensión a la que se le vincula.

- K. **Relevancia:** el ítem es esencial o importante, por ello debe ser incluido.
- L. **Suficiencia:** los ítems comprendidos en la dimensión bastan reportar la información necesaria.

Calificación:

- 5. No cumple con el criterio
- 6. Bajo nivel
- 7. Moderado nivel
- 8. Alto nivel

Tabla 4: Tabla de especificaciones para entrevista semiestructurada

Tabla de especificaciones para la entrevista semiestructurada						
Constructo o variable en estudio	Definición operacional del constructo	Categorías	Definición operacional	Sub dimensión	Preguntas relacionadas	Calificación del ítem
Sistemas de creencias	Las creencias (pedagógicas) son proposiciones simples conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen; normalmente, precedidas por la frase: "Yo creo que..." (Rokeach, 1960)	Creencias que describen el objeto de la creencia (Rokeach, 1960).	El contenido de estas creencias describe los objetos atribuyéndoles significados de verdad o falsedad para la persona o	Finalidad de la EC	¿Cuáles consideras que son las principales finalidades de la educación continua?	Claridad: 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
				Conocimiento del contenido	¿Cómo has desarrollado el nivel de conocimiento de la materia que impartes? Cerrarla más	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
				Habilidades pedagógicas	¿Cuáles consideras que son las habilidades pedagógicas que te han sido más útiles al impartir en la educación	Claridad 3 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4

					continua?	
				Rol como docente	¿Cómo concibes tu rol como docente en la educación para adultos?	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
				Aprendizaje de adultos	¿Como orientas pedagógicamente tu enseñanza hacia las personas adultas?	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
		Creencias evaluatorias (Rokeach, 1960).	El contenido de estas creencias se asocia con juicios de valor	Características personales	¿Cómo consideras que tus características y habilidades personales han beneficiado o perjudicado tu docencia?	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
				Desempeño docente	¿Cómo consideras que se ha desarrollado tu práctica docente en la modalidad continua ?	Claridad 3 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
				Relaciones con el alumnado	¿Cómo orientas tus relaciones interpersonales con el alumnado en beneficio de éstos?	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
				Relaciones con pares	¿Cómo orientas tus relaciones interpersonales con sus pares docentes en beneficio de tu	Claridad 4 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4

					alumnado?	
		Creencias sobre los cursos de acción (Rokeach, 1960).	El contenido de estas creencias motiva la acción docente	Reflexión	Dentro del programa que impartes ¿En qué momentos recurres a la reflexión sobre tu práctica docente?	Claridad 3 Coherencia 4 Relevancia 4 Suficiencia 4
				Investigación	¿Consideras que la investigación es esencial en tu práctica docente?	Claridad 4 Coherencia 3 Relevancia 4 Suficiencia 4

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4: Instrumentos.

Instrumento 1: Cuestionario diagnóstico sobre creencias docentes

10/5/2020

Cuestionario sobre las creencias del profesorado de Educación Continua sobre su práctica docente.

Cuestionario sobre las creencias del profesorado de Educación Continua sobre su práctica docente.

Estimado(a) profesor(a), la Coordinación Académica de la Dirección de Educación Continua de la Universidad Iberoamericana CDMX se encuentra en un proceso diagnóstico de las creencias de su profesorado acerca de su labor docente. En este sentido, el presente cuestionario tiene por objeto conocer sus opiniones sobre diferentes dimensiones de su práctica docente. Todos los datos son anónimos y serán tratados confidencialmente. En ningún momento se le pedirán datos que lo ligan directamente a su persona. Mucho agradecemos su colaboración.

*En este cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas.

* Required

1. ¿Cuál de los siguientes enunciados consideras que describe mejor la finalidad de la educación continua (EC)? *

Mark only one oval.

- La EC busca actualizar en poco tiempo saberes y competencias integrales para la vida.
- La EC dota a las personas adultas de herramientas para vencer su obsolescencia laboral.
- La EC promueve el desarrollo de habilidades y conocimientos situados al contexto de las personas participantes.
- La EC prepara a las personas para enfrentar los retos formativos que presentan la globalización y la sociedad del conocimiento.
- La EC está diseñada para ser flexible y adaptable a las necesidades formativas de quien la busca.

2. ¿Cuál de las siguientes opciones representa mejor tu conocimiento sobre tu materia? *

Mark only one oval.

- Me he formado ampliamente y cuento con mucha experiencia en la materia que imparto.
- Cuento con la formación necesaria en la materia y constantemente busco ampliar mi experiencia profesional en la materia que imparto.
- Cuento con formación que, aunque no es específica para la materia que imparto, la complemento con mucha preparación de la clase.
- Cuento con poca formación disciplinar en la materia, pero mi experiencia profesional es vasta y logra llenar el vacío formativo.
- Cuento con una amplia formación disciplinar en la materia, pero no poseo mucha experiencia profesional en el campo.

3. ¿Cuál de los siguientes enunciados representa mejor las habilidades indispensables de un docente de educación continua? *

Mark only one oval.

- Además del conocimiento de la materia, lo más importante para que los alumnos aprendan son las habilidades blandas o interpersonales.
- Además del conocimiento de la materia, lo más importante para que los alumnos aprendan es que se les impulse a aplicar lo aprendido en casos propios.
- Además del conocimiento de la materia, lo más importante para que los alumnos aprendan es generar un clima positivo para el aprendizaje.
- Además del conocimiento de la materia, lo más importante para que los alumnos aprendan es manejar el grupo con habilidades Socioemocionales.
- Además del conocimiento de la materia, lo más importante para que los alumnos aprendan son las habilidades tecno-pedagógicas.

4. ¿Cuál de los siguientes conceptos describe mejor el rol que juegas como docente? *

Mark only one oval.

- Mentor: busco estimular el deseo de aprender de mis estudiantes.
- Asesor: planifico la clase de manera que pueda verificar constantemente el progreso de mis estudiantes.
- Organizador: me concentro en regular el desenvolvimiento de las fases teórica y práctica de la enseñanza.
- Facilitador del aprendizaje: busco orientar el conocimiento de mis estudiantes hacia la interacción con éste.
- Participante: me involucro activamente en las actividades de la clase.

5. ¿Cuál de las siguientes frases describe mejor el aprendizaje de las personas adultas? *

Mark only one oval.

- Para aprender, las personas adultas deben estar implicadas en su desarrollo y evaluación.
- Para aprender, las personas adultas deben tener un papel activo en su aprendizaje.
- Para aprender, se debe disfrutar lo que se aprende.
- Para aprender, las personas adultas necesitan centrar el aprendizaje en la resolución de problemas.
- Para aprender, las personas adultas necesitan experimentar, incluso a través del error.

6. ¿Cuál de los siguientes calificativos describe mejor tu principal característica personal como docente? *

Mark only one oval.

- Empático/a y asertivo/a.
- Responsable y comprometido/o.
- Experto/a.
- Apasionado/a por mejorar mi práctica docente.
- Flexible y adaptable a las necesidades de mis alumnos.

7. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tu desempeño docente en la modalidad continua? *

Mark only one oval.

- Siempre soy eficaz.
- La mayoría de las veces soy eficaz.
- A veces soy eficaz.
- Pocas veces soy eficaz.
- No logro ser eficaz.

8. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tus relaciones interpersonales con el alumnado? *

Mark only one oval.

- Son excelentes, no he tenido episodios de confrontación.
- Son muy buenas, se han logrado resolver la mayoría de los desencuentros.
- A veces son buenas, a veces no, depende del grupo que me toque.
- Son regulares, me esfuerzo para evitar episodios de confrontación.
- Tienden a no ser buenas, prefiero impartir y no relacionarme demás.

9. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tus relaciones interpersonales con tus pares docentes? *

Mark only one oval.

- Estamos muy coordinados por la/el líder del proyecto.
- Hacemos equipo fácilmente porque el proyecto lo requiere.
- Nos apoyamos de manera personal más allá del proyecto educativo que compartimos.
- Trabajo más cómodamente en solitario, porque me permite tomar todas las decisiones.
- Me gusta trabajar solo/a, pero funciona bien cuando el proyecto requiere trabajo en equipo.

10. ¿Qué tan necesario consideras la reflexión sobre tu práctica docente? *

Mark only one oval.

- Todos los proyectos educativos me requieren un proceso de reflexión sobre mi enseñanza.
- La mayoría de los proyectos educativos me ofrecen una oportunidad de reflexión sobre mi enseñanza.
- No me lo había planteado.
- Reflexiono, únicamente cuando mi enseñanza requiere mejorar.
- Reflexiono poco sobre mi enseñanza, no lo creo necesario.

11. ¿Cuál de los siguientes enunciados describe mejor la investigación en tu actividad docente? *

Mark only one oval.

- Todos los proyectos educativos me requieren dedicar tiempo a la investigación.
- La mayoría de los proyectos educativos son una invitación a la investigación.
- No me lo había planteado.
- Investigo únicamente cuando es un tema o un enfoque del tema que no domino.
- Hasta el momento, no ha sido necesario investigar.

12. Sexo *

Mark only one oval.

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo

13. Tipo de docente *

Mark only one oval.

- Tiempo Completo adscrito a un departamento académico o dirección.
- Asignatura adscrito a un departamento académico.
- Únicamente soy docente de Educación Continua.

14. Tipo de oferta en la que participas *

Mark only one oval.

- Oferta abierta al público.
- Oferta corporativa (grupos cerrados).
- Ambas.

15. Área de conocimiento en la que participas *

Mark only one oval.

- Negocios y tecnología
- Humanidades
- Ciencias Sociales
- Gastronomía
- Lenguas

16. Promedio de horas impartidas anualmente *

Mark only one oval.

- 20 o menos.
- 21 a 60 horas.
- 61 a 100.
- Más de 100 horas.
- No imparto, sólo coordino.

17. Rango de años participando en la educación continua en la Ibero. *

Mark only one oval.

- Menos de un año.
- De 1-2 años.
- De 3 a 5 años.
- De 6 a 10 años.
- Más de 10 años.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Gracias por contestar este cuestionario. Seguiremos profundizando en las características y pensamiento de nuestro profesorado. ¡Muchas gracias por tu apertura y tu tiempo!

Instrumento 2: Entrevista semi estructurada

Guion:

Declaración inicial:

Buenas tardes XXX, muchas gracias por brindarme tu tiempo, sé el esfuerzo enorme que es encontrar un espacio para dialogar abiertamente en esta sesión. Solicito tu permiso para grabar. Hoy día X, mes X, del año 2020, a las XXX horas, estamos reunidos para llevar a cabo esta entrevista con fines diagnósticos acerca de las creencias pedagógicas que tiene el profesorado de la Dirección de educación Continua. ¿Estás de acuerdo en participar libre y voluntariamente en esta entrevista? Cabe mencionar que en el documento final se protegerá su identidad y datos personales bajo lo que indica la Ley General de Protección de Datos en Posesión de los Sujetos Particulares, usando un nombre ficticio tanto de tu persona como de los nombres de los cursos o diplomados que impartes de manera que sea imposible vincular las respuestas a tu persona.

Primero, me gustaría que me hablaras sobre:

Tus orígenes biográficos

¿De dónde eres originaria/o?

¿Cómo fue tu entorno familiar con relación al conocimiento y la educación?

¿Qué enseñanzas aprendiste en casa que crees que te acompañan hasta el día de hoy?

¿La formación de tus padres o abuelos influyeron en tu elección de carrera-profesión?

¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional en el ramo?

¿Cómo llegaste a la docencia?

En el contexto de la Universidad Iberoamericana

¿Cuál ha sido tu trayectoria docente?

¿Cuántos años llevas de hacer lo que haces?

¿Qué cuestiones de tu entorno institucional identificas presentes en tu interacción primero:

- Con el alumnado
- Con colegas
- Con otros agentes institucionales.

¿Qué enseñanzas te ha dejado el ser docente en la lbero?

¿Cómo concibes que estas enseñanzas se dejan ver en tu práctica docente?

En el contexto de la educación continua:

¿Cómo crees que aprenden las personas adultas?

¿Cómo crees que se hace significativa la enseñanza para las personas adultas?

¿Cómo y en qué momentos analizas tu práctica docente?

¿Cuál crees que es el papel que ocupa la reflexión en tu práctica docente?

¿Cómo le haces para investigar en tu práctica profesional?

¿Cómo concibes la educación continua como modalidad educativa?

¿Cómo es el rol docente que asumes en tus clases de EC?

¿Qué habilidades crees que te han funcionado en la EC y por qué?

¿Cómo describes tus relaciones interpersonales con el alumnado?

¿Cómo describes tus relaciones interpersonales con sus pares docentes?

Si debes convocar docentes ¿qué características buscas en ellos y ellas y por qué?

¿Qué cosas significativas te han sucedido en tu vida profesional y cómo sientes o crees que han influido en tu práctica docente?

¿Qué cosas significativas te han sucedido en el aula y cómo sientes o que crees que marcaron un antes o un después en tu práctica docente?

Declaración de cierre de la entrevista semiestructurada:

Agradezco enormemente la apertura con la que me has compartido tus experiencias, opiniones y sentimientos, las cuales son muy enriquecedoras para la investigación educativa acerca de la educación continua, seguiremos profundizando en las características y pensamiento de nuestro profesorado para seguir apuntando a la excelencia académica. ¡Muchas gracias por tu apertura y tu tiempo!

Consideraciones sobre la aplicación de los instrumentos

Los instrumentos presentan dos fases de aplicación. Una de piloteo, a partir de la cual, se hicieron ajustes pertinentes hacia la aplicación final, especialmente, en las entrevistas semiestructuradas para el trabajo de campo.

La saturación de datos en las diferentes categorías de análisis (Wolcott, 1994). Se buscó asegurar la densidad y precisión de la información sobre el objeto de estudio, para lograr la riqueza descriptiva y analítica que requiere el estudio de caso (San Martín, 2014). Las personas participantes en las entrevistas se seleccionaron bajo el procedimiento por juicio (Mejía Navarrete, 2000), según su presumible idoneidad para brindar información que abonara a resolver las preguntas de investigación, por su representatividad estructural en la muestra dadas sus características o criterios teóricos (áreas de conocimiento, sexo, tipo de docente/coordinador (a), años de impartir en la DEC).

1. El piloteo de la entrevista semiestructurada se aplicó a tres docentes, fue un buen punto de partida para pulirla y mejorar su aplicación final en la etapa de trabajo de campo. Entre los aprendizajes del piloteo de la entrevista se observó que:
 - a. Era necesario plantear la entrevista como una invitación a usar la narrativa para responder las interrogantes. El uso de bloques de preguntas resultó particularmente útil, para promover que las personas participantes en el estudio se sintieran abiertas a compartir en una charla abierta, que en responder oralmente un cuestionario.
 - b. Se procuró que los bloques de preguntas siguieran una secuencia más natural: en todos los casos se inició con el bloque biográfico, enseguida se continuó con el bloque de la docencia en el contexto de la Universidad Iberoamericana y se finalizó con las preguntas situadas acerca de la educación para las personas adultas en la DEC IBERO CDMX.
 - c. Algunas preguntas cambiaron su orden según la narrativa de las personas entrevistadas, con el fin de abonar a la naturalidad de la secuencia de las preguntas.

- d. A solicitud de una de las personas docentes, se le concedió realizar su entrevista por escrito. Se pudo observar que, en contraste con las entrevistas grabadas en vivo, la entrevista escrita perdió espontaneidad, naturalidad y riqueza vivencial y experiencial de la persona docente (véase la entrevista 16 del Anexo 5), lo cual confirmó la decisión de concentrarse en las entrevistas grabadas.
2. Mediante muestreo por juicio (Mejía Navarrete, 2000) se seleccionó a aquellas personas docentes que mostraron interés en participar de manera voluntaria, mediante una invitación telefónica. Dos terceras partes de las 18 personas entrevistadas, participaron también en el cuestionario y accedieron a ser entrevistadas en mayor profundidad. Según el conocimiento del claustro los criterios teóricos para elegir a las 18 personas participantes en el estudio consistieron en:
 - a. Haber participado en el cuestionario (no indispensable).
 - b. Equilibrio de personas entrevistadas hombres y mujeres;
 - c. Docentes con antigüedad mayor a 15 años y docentes con entre 3 y 5 años en la DEC IBERO CDMX;
 - d. Docentes y personas docentes con funciones adicionales de coordinación, preferentemente estas últimas;
 - e. Docentes de las tres principales adscripciones contractuales: docentes de tiempo completo vinculados a departamentos académicos (TC), docentes de asignatura vinculados a departamentos académicos (Asig.) y docentes que solo participan en la DEC.
 - f. Docentes con 20 horas de clase o más al año en la DEC;
 - g. Docentes provenientes de diferentes áreas disciplinares.*

Si bien la Educación Continua de este estudio de caso clasifica su oferta en seis Áreas, para fines de esta investigación se contemplaron áreas de contenido adicionales y participa una persona docente de cada una de ellas.

*Áreas de conocimiento de las personas entrevistadas

	Área	Áreas de conocimiento
1	Ciencias Sociales	Desarrollo Humano, Derecho, Derechos Humanos, Coaching Transformacional
2	Humanidades	Filosofía, Arquitectura, Ciencias Religiosas, Diseño, Arte, Literatura
3	Negocios	Economía, Liderazgo, Coaching Empresarial, Mercadotecnia, Negocios electrónicos,
4	Tecnología	Tecnología (cultura digital)
5	Gastronomía	Gastronomía-Nutrición
6	Lenguas extranjeras	Idiomas

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se observó cuidadosamente detectar los vacíos explicativos que necesitaran ser cubiertos con la aplicación de entrevistas adicionales, se aplicó una entrevista adicional (la no. 18), en la primavera de 2021, para obtener información sobre un área disciplinar no contemplada inicialmente (nutrición-gastronomía). Con las 18 entrevistas se logró un retrato claro del fenómeno y la confirmación de las pautas establecidas, hasta lograr la saturación de datos, para cubrir los vacíos explicativos en la etapa de análisis (Mejía Navarrete, 2000).

Debido al contexto mundial de pandemia por COVID-19, el trabajo de campo se realizó a través de la plataforma Zoom, por videoconferencia. El uso de la plataforma Zoom permitió contar con grabaciones tanto en video, como de voz, para la transcripción y el análisis. La entrevista semi estructurada contó con un Aviso simplificado de privacidad

para la protección de identidad y datos personales sensibles que se hizo manifiesto en tres momentos:

1. Vía telefónica, en la primera invitación;
2. En correos electrónicos, al confirmar la invitación y su aceptación; y
3. Al realizar la grabación de la entrevista, como refuerzo a la información recibida por teléfono y por correo.

Cabe mencionar que, los personas docentes se mostraron cooperantes, abiertas e interesadas en los ítems de la entrevista.

Procedimiento

Se estableció contacto telefónico con de las personas entrevistadas, para invitarles a participar en la investigación; en dicha llamada se brindó información sobre las características e implicaciones del estudio, así como confirmar su aceptación de participar; también, se acordó la fecha y hora de la entrevista. Posteriormente, se envió a cada docente un correo electrónico con la formalización de la invitación, la cual incluyó por escrito el Consentimiento informado, el Aviso de Privacidad, así como la liga para la entrevista vía la plataforma Zoom.

Las indicaciones básicas que recibieron las personas docentes entrevistadas al acordar la programación de la entrevista fueron: que tuvieran holgura de tiempo; que se encontraran en un lugar cómodo, para grabar la entrevista; que, en la medida de lo posible, fuera un momento en el que se encontraran libres de presiones e interrupciones. La investigadora se apegó a la disponibilidad de las personas entrevistadas.

Todas las entrevistas se realizaron en la fecha programada, solo en un caso, el horario se recorrió algunas horas. De las 18 personas docentes entrevistadas, solamente una solicitó conocer por escrito, previamente, las preguntas de la entrevista y otra solicitó hacer la entrevista por escrito y no accedió a la grabación. Y, solamente, una persona tuvo

inconvenientes técnicos y de red para encender su cámara, el audio se grabó exitosamente.

Las 17 personas entrevistadas que accedieron a la grabación, mostraron una actitud dispuesta y abierta a realizar la entrevista bajo la dinámica planteada: una entrevista dividida en tres bloques, el primero es biográfico-personal/profesional, el segundo es en el contexto de las interacciones en la Universidad Iberoamericana y el tercero, se ubica, directamente, en el contexto de la educación para las personas adultas en la DEC IBERO CDMX. Adicionalmente, se indicó que para cada bloque se plantearían varias preguntas, con la petición de que las respondieran narrativamente procurando cubrir todas las interrogantes y que si fuera necesario, se harían preguntas adicionales, para profundizar en algún punto de interés para el objeto de estudio.

Notas de bitácora de aplicación de los instrumentos

Observaciones principales del desenvolvimiento de las entrevistas:

- a. Las personas entrevistadas se mostraron dispuestas, abiertas, generosas y libres para compartir sus creencias, vivencias, representaciones, concepciones, sentimientos e incidentes críticos, según los ítems de la entrevista.
- b. Sus respuestas no solo lograron cubrir las categorías de principales de análisis, sino que emergieron nuevas.
- c. Se observó que las preguntas no funcionaban de la misma manera para todos y todas, por lo que, en algunas ocasiones, fue necesario reformular la pregunta o simplificar el lenguaje, según el saber disciplinar de las personas docentes.
- d. La estrategia de preguntar en bloque favoreció respuestas a manera de narrativa, porque la secuencia de interrogantes no se percibió como un cuestionario. Cuando en la narrativa se detectó algún vacío, se retomó la pregunta, directamente. Cuando emergieron conceptos de interés para la investigación, se elaboraron nuevas preguntas, para profundizar en las creencias, representaciones y concepciones de las personas docentes.
- e. Se procuró anclar la pregunta siguiente a palabras claves de la respuesta anterior, para dar una sensación de tejido entre las preguntas y las respuestas en un todo armónico. Esto favoreció un hilo conductor en la narrativa de las personas participantes en el estudio.
- f. El orden de las preguntas en bloque resultó positivo, sin embargo, se cambió la secuencia según la necesidad de la narrativa de la persona docente y los puntos que hubiere faltado por cubrir.
- g. Cuando de las personas entrevistadas cubrieron suficiente y anticipadamente las preguntas de bloques posteriores, se evitó la repetición de preguntas; por otro lado, para reafirmar o profundizar otro aspecto del tema a indagar, se reformularon o añadieron preguntas.

- h. Las preguntas resultaron interesantes a de las personas entrevistadas.

Anexo 5: Libro de categorías

1. Categorías relacionadas con los factores de historia personal y profesional de las personas docentes.

Legado biográfico familiar cultural

Incluye referencias sobre el desarrollo de la persona y su identidad primaria, desde la cuna hasta que se consolidan como personas adultas y la manera como estos contextos, hechos y condiciones influyen en su proceso de construcción de identidad docente. Incluye narrativas sobre el origen de las personas docentes, el lugar de nacimiento, el entorno primario, factores, anécdotas, recuerdos, vivencias y aquellas circunstancias del hogar que les permitieron tener un desarrollo del conocimiento, una vocación o inclinación hacia ciertas áreas de conocimiento, así como las enseñanzas aprendidas del entorno familiar que hayan incidido en las orientaciones de la carrera, su carga valoral y alguna inclinación hacia la docencia.

Concepciones sobre el campo disciplinar

Esta categoría muestra las concepciones y creencias que el profesorado tiene respecto a la realidad social y profesional, por su formación académica en cierta disciplina, o bien como resultado del ejercicio profesionalizante de la disciplina. Las afirmaciones explícitas de las personas docentes tienen que ver con creencias evaluatorias o de verdad o falsedad acerca de la realidad académica y profesional. Está asociada a los hábitos, costumbres e ideas que pueden ser declaradas o implícitas que las personas docentes desarrollan por su pertenencia a cierta tribu académica.

Autoconcepto

Esta categoría brinda narrativas sobre las definiciones que el profesorado hace sobre sí mismo. Las anécdotas y las vivencias desde el entorno familiar, sumadas a aquellas de la formación académica y la inserción en el campo profesional nutren los diferentes conceptos y sus significados con los que las personas docentes se autodefinen.

2. Categorías relacionadas con la concepción sobre los roles y funciones de la docencia

Ser docente

Esta categoría incluye narrativas en las que las personas docentes construyen significados a través de sus vivencias en la labor docente. Los recuerdos, experiencias y anécdotas sobre incidentes críticos que ocurrieron en el aula, o la agencia con la que realizan sus procesos de enseñanza son fuente de convicciones en torno a la naturaleza del ser profesor o profesora en la EC. Declaraciones sobre sus expectativas respecto al alumnado de EC y las interacciones con otras personas docentes y elementos institucionales, disciplinares y humanos muestran la carga valoral y la actitud que guardan hacia los diferentes elementos de la docencia y en sí los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Rol docente

Esta categoría se conforma de declaraciones y significados atribuidos a las funciones que el profesorado asume en un aula de EC. Las personas docentes realizaron narrativas sobre anécdotas, vivencias y procesos que ejemplifican las interacciones docente-estudiante.

Reflexividad

Esta categoría se compone de la narrativa de experiencias que estimulan los procesos reflexivos del profesorado sobre su práctica docente, sobre la interacción que sostienen con el alumnado y con sus pares docentes así como otros elementos institucionales y cómo esto incide en la atribución de nuevos significados que abonan a nuevas comprensiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Emocionalidad

Es una categoría transversal a todas las demás pues los aspectos emocionales se dejan ver en las narrativas que, a su vez, se interrelacionan con las demás categorías. A través de ejemplos y descripciones de sus experiencias en el aula, en el campo profesional y en su vida personal, el profesorado revela un conjunto de emociones que dan un carácter particular a su identidad personal y profesional según el color de sus emociones.

3. Categorías relacionadas con las características y fundamentos del modelo educativo de la Ibero

Identificación con la filosofía educativa

Esta categoría se compone de la verbalización de lo que significa para el profesorado la filosofía educativa de la IBERO y contiene una narrativa sobre aspectos de su enseñanza mediante los cuales afirman que ellos y ellas se identifican con esta, no solo desde su docencia, sino también desde su trayectoria profesional.

Espiritualidad ignaciana

Esta categoría muestra las narraciones reflexivas con las que las personas docentes revelan el aspecto espiritual vinculado al sentido ignaciano que impregna su docencia.

Disciplina y afinidad con el modelo educativo

Esta categoría describe a través de ejemplos vinculados a experiencias en el campo disciplinar, las creencias sobre la afinidad de su disciplina con el modelo educativo de la IBERO, principalmente en sus aspectos de incidencia social, inclusión y de transformación de la sociedad.

Egresado y asimilación del modelo

Esta categoría contiene narrativas del profesorado acerca de su vida como estudiantes en la IBERO en las diferentes disciplinas. Asimismo a través de ejemplos y descripciones de su práctica docente muestran la asimilación del Modelo Educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan para la EC.

Libertad de cátedra

Esta categoría muestra a través de ejemplos vivenciales y creencias tanto evaluatorias, como de verdad o falsedad lo que significa el valor de la libertad de ser, de ejercer la docencia y de sentir respeto y reconocimiento a la identidad propia por la institución.

Acciones institucionales

Esta categoría se relaciona con los significados que las personas docentes atribuyen a las acciones institucionales o a la política educativa, las cuales estimulan la reflexividad con la que el profesorado promueve transiciones en la identidad pues son vividas como incidentes críticos.

4. Categorías relacionadas con las características y funciones de la educación continua

Enseñanza en la EC

Esta categoría se conforma de las concepciones y creencias que las personas docentes verbalizaron acerca de los elementos contextuales-institucionales y administrativos que provee la EC y que inciden en su enseñanza. El profesorado elaboró narraciones sobre las vivencias acerca del procesos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado, sus interacciones con estudiantes y colegas docentes, así como otros agentes institucionales que imprimen rasgos que permiten describir los significados que atribuyen a la enseñanza en la EC.

Habilidades docentes afines con la enseñanza de la EC

Esta categoría se compone de narrativas experienciales sobre la labor docente en el aula en las que a través de testimonios descriptivos se plantean las habilidades que el profesorado cree que ha desarrollado, para asumir la enseñanza de forma más asertiva, y más significativa para el alumnado.

Concepciones de la EC

Es una categoría en la que el profesorado describe sus concepciones acerca de los cambios que ha sufrido la EC y la labor docente en ella, desde que dejó de ser Extensión Universitaria, para abarcar alumnados de públicos externos al ámbito universitario, como la empresa, el gobierno y el tercer sector. Incluye la verbalización sobre las creencias acerca de cómo los cambios tecnológicos, generacionales y en la enseñanza derivados de la pandemia por COVID-19 han propiciado nuevas interacciones con el alumnado y entre pares para construir colaborativamente nuevos significados que caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la EC.

Vinculación con la Ibero y EC

Esta categoría se compone de las narraciones sobre cómo se vincularon con la docencia en la Ibero y en la EC. Son anécdotas vivenciales, descriptivas con las que el profesorado dilucida creencias evaluatorias acerca de cómo llegan las oportunidades a su vida.

Investigación en EC

La categoría muestra las verbalizaciones que las personas docentes realizaron para mostrar con múltiples ejemplos de su práctica docente cómo retoman la investigación o actualización de contenidos, de técnica didáctica y de enfoques de la disciplina. A través de narrativas que involucran las realimentaciones que el alumnado hace de su impartición y el análisis que hacen de su práctica docente, el profesorado muestra una manera distinta de concebir la investigación en su campo, para la EC.

5. Categorías relacionadas con las características del estudiantado de EC

Concepciones sobre el aprendizaje de las personas adultas

A través de ejemplos del ejercicio de la agencia en el aula, las personas docentes ofrecen narrativas sobre la toma de decisiones en su práctica educativa con los cuales favorecen el aprendizaje de las personas adultas en la EC. El profesorado narra y traduce su sentimiento de autoeficacia en el aula, en descripciones de las estrategias que emplean para hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas adultas.

Interacción estudiantado

Esta categoría se nutre de narrativas de las personas docentes acerca de la interacción que sostienen con el alumnado en las aulas de EC. A través de ejemplos vivenciales y anecdóticos el profesorado describe las características de las interacciones con un alumnado heterogéneo y multidisciplinar como las personas adultas trabajadoras de la EC, en un entorno como el que provee una universidad de tipo humanista e inspiración cristiana.

6. Categorías relacionadas con las características de la interacción con los pares

Interacción con los pares docentes

La categoría incluye narrativas sobre los significados que las personas docentes atribuyen a sus interacciones con colegas en el entorno institucional que ofrece la EC. Las vivencias y situaciones que el profesorado explica deja ver la introyección del ser Ibero y las enseñanzas que el Modelo de la institución imprime en las actitudes y valores entre pares docentes.

7. Categorías relacionadas con los incidentes críticos y factores de transiciones en la identidad

Incidentes críticos

Esta categoría consiste en narrativas vivenciales acerca de los sucesos y experiencias que trastocaron la vida de las personas docentes y que asocian reflexivamente los significados de la experiencia a su práctica docente. Los relatos de anécdotas y vivencias tienen que ver con la vida en el aula, pero también en la vida personal. La atribución de significados de las personas docentes a los incidentes críticos muestran cambios actitudinales y transiciones en la identidad profesional docente.

Transiciones de la identidad

Esta categoría consiste en narraciones sobre momentos reflexivos del profesorado en el que asumen que a partir de determinada experiencia o suceso algo emocional, intelectual, o actitudinal en él o ella cambió y la o lo define de manera distinta frente a la realidad. Son ideas implícitas a partir de las cuales el autoconcepto de la persona transita a una nueva definición de sí.

Anexo 6. Identificadores de personas docentes entrevistadas en el estudio.

Características instrumentales de las personas entrevistadas

Docente	Disciplina asociada	Perfil	Años de servicio EC	Sexo	Tipo de docente	Clave identificadora
1	Filosofía	Docente/coordinador	+ de 15	F	TC	Filosofía- D/C - TC
2	Desarrollo Humano	Docente/coordinador	+ de 15	F	DEC	DesHum-D/C-DEC
3	Desarrollo Inmobiliario	Docente/coordinador	+ de 15	M	DEC	NegArqui--D/C-DEC
4	Economía	Docente/coordinador	3-5 años	M	DEC	Econom--D/C-DEC
5	Derecho	Docente/coordinador	3-5 años	M	Asignatura	Derecho-D/C-Asig
6	Idiomas	Docente	3-5 años	F	Asignatura	Lenguas-D-Asig
7	Ciencias Religiosas	Docente/coordinador	3-5 años	M	TC	CienRel- D/C - TC
8	Derechos Humanos	Docente/coordinador	3-5 años	F	DEC	DerHum-D/C-DEC
9	Liderazgo	Docente/coordinador	+ de 15	M	DEC	Lideraz-D/C-DEC
10	Coaching de Negocios	Docente/coordinador	+ de 15	M	Asignatura	Negocios-D/C-Asig
11	Mercadotecnia	Docente/coordinador	3-5 años	M	Asignatura	Merca-D/C-Asig
12	Diseño	Docente	3-5 años	F	Asignatura	Diseño-D-Asig
13	Negocios electrónicos	Docente/coordinador	3-5 años	F	DEC	NegElec-D/C-DEC
14	Tecnología	Docente/coordinador	3-5 años	M	DEC	Tecnol-D/C-DEC
15	Arte	Docente/coordinador	+ de 15	F	Asignatura	Arte-D/C-Asig
16	Literatura	Docente	3-5 años	F	DEC	Literat-D-DEC
17	Coaching Integral	Docente/coordinador	3-5 años	M	Administrativo	Coach-D/C-Admnivo

18	Gastronomía- Nutrición	Docente/coordinador	3-5 años	F	DEC	Gastro-Nutrición-D/C- DEC
----	---------------------------	---------------------	-------------	---	-----	------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7. Atributos de las creencias presentes por categoría y por Área de conocimiento

Atributos de las creencias por categoría del profesorado del Área de Humanidades A

Categoría	Filosofía	Arte	Diseño	Literatura
	<i>Palabras clave</i>			
Legados biográfico-familiar-culturales	Conservador Racional Científico Sensible.	Conservador Tradicional Roles de género.	Artístico Tradicional Padres docentes.	Disciplinado, orientado a la profesionalización.
Campo disciplinar	Cuestionamientos familiares Tribu académica arraigada.	Inducido por influencia paterna.	Estimulado desde la infancia.	Divergente a la formación de pregrado.
Ser docente en la IBERO	Vivir la libertad de cátedra y la libertad creativa.	Es una actividad feliz.	Es un acto de generosidad, compromiso y respeto.	Es un acto de compartir lo aprendido.
Enseñanza de la educación continua	Diferente a grado.	Logra crear comunidades en las diferencias.	Gratificante por el tipo de estudiantes a los de pregrado	Procesos más orgánicos de enseñanza-aprendizaje.
Aprendizaje de las personas adultas	Práctico aplicable al trabajo.		Situado, se aprende al hacer.	Es un aprendizaje orgánico que vincula consciencia y práctica.
Investigación	Ligada a la experiencia y la reflexión.	Nula por parte del estudiantado. No habló sobre la investigación del	De campo, como actualización para llevar nuevos aprendizajes al aula.	Fuentes diversas que estimulen la imaginación. Investigación no formal, más como

Reflexividad	Vinculada al discernimiento.	profesorado. Constante y vinculada a los procesos de aprendizaje.	Como análisis de los intereses del alumnado.	actualización. Constante para profundizar en la mejora de la práctica docente y de la disciplina.
Emocionalidad	Como apreciación estética.	Indispensable para transmitir la disciplina.	Como empatía y cercanía para situar la enseñanza.	Presente, especialmente, en los productos académicos que emanan de los aprendizajes.
Rol docente	No indicó.	Facilitadora.	Guía en el conocimiento.	No explícito. Implícito de guía y facilitadora.
Alumnado de la DEC	Ávido de aprender lo que sí le interesa.	Diverso, personas adultas que saben de otros temas.	Responsable, entusiasmado, comprometido	Consciente en la búsqueda de sus aprendizajes.
Interacción con el alumnado DEC	Respeto y humildad.	Igualitario.	Gratificante.	Enmarcada por el respeto.
Interacción con pares docentes	Se enseña con el ejemplo de respeto y humildad.	Colegas, cordial y horizontal.	Cordial y horizontal entre colegas de disciplina.	Profesionalmente, poca. Únicamente interacción social.
Incidentes críticos en la vida docente	Aplicabilidad práctica de la disciplina.	Negativos.	Negativos sobre en ambientes institucionales diferentes a la IBERO.	Positivos, grandes logros profesionales propios y del alumnado.
	Categorías emergentes			
Trayectorias multidisciplinares	No	Sí	Sí	Sí

Sentido de espiritualidad y fe	No	No	No	No
Ser egresado IBERO y su docencia	No	Sí	Sí	Es egresada, pero no habló de ello.
Asuntos relacionados al género	No es redituable para una mujer abrazar la disciplina	Sí	No	No
Coyuntura de la COVID-19	Favorable para el aprendizaje de las personas adultas	Sí	No	No
Verbalización del autoconcepto	Humilde, respetuosa, antes rebelde.	No	Generosa, irreverente, exigente, atípica.	Sí, como escritora.

A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX

Fuente: Elaboración propia.

Atributos de las creencias por categoría del profesorado del Área de Humanidades B

Categoría	Ciencias Religiosas	Idiomas	Coaching Integral
	<i>Palabras clave</i>		
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional, conservador, religioso.	Familiares docentes.	Cultura tradicional, científica.
Campo disciplinar	Motivado por influencia materna.	Humanidades y Ciencias Sociales independiente al legado familiar.	Ciencias humanas, divergente a la preferencia académica familiar.
Ser docente en la IBERO	Vinculado directamente a la incidencia social.	Enseñar para incidir, para ayudar a los demás.	La oportunidad de trabajar con y para los demás.
Enseñanza de la educación continua	Experiencial, situada, humanizante.	Menos exigente, pero más libre y	Enriquecedora por el trabajo con personas

		creativa.	adultas.
Aprendizaje de las personas adultas	Gradual con acompañamiento.	Debe ser divertido, situado, práctico, experiencial.	Significativo, vinculado a la reflexión-acción.
Investigación	Tradicional y de campo respecto a estudiantes y docentes.	Específica y dinámica para la clase.	Necesaria para mejorar la práctica docente.
Reflexividad	Presente desde la naturaleza del campo disciplinar.	Como análisis consciente y constante sobre la práctica docente.	Presente en todo el proceso personal y de enseñanza-aprendizaje.
Emocionalidad	Presente permanentemente.	Alta.	Como el gran catalizador del aprendizaje. Se aprende a través de las emociones.
Rol docente	Acompañante de aprendizajes.	No posee argot educativo, pero se asume como facilitadora.	<i>Coach</i> y mentor.
Alumnado de la DEC	Amplia consciencia de clase, dócil, permeable, no académico.	Personas adultas trabajadoras con intereses y motivaciones diversas.	Personas adultas trabajadoras con búsqueda transformacional.
Interacción con el alumnado DEC	Con calidez y empatía, seguimiento y acompañamiento.	Con empatía.	Enmarcado en la confianza y el respeto.
Interacción con pares docentes	Vertical con camaradería de equipo.	Escaso.	Estrechas relaciones personales y de amistad.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos y relacionados con labor de incidencia.	Negativos y positivos.	Positivos vinculados a la transformación de las personas.

	Categorías emergentes			
Trayectorias multidisciplinares	No	Sí	Sí	
Sentido de espiritualidad y fe	Sí	Sí	Sí	
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí	Sí	Sí	
Asuntos relacionados al género	Sí	No	Sí	
Coyuntura de la COVID-19	No	No	Sí	
Verbalización del autoconcepto	Sí	Sí	Sí	

A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX

Fuente: Elaboración propia.

Atributos de las creencias por categoría del profesorado del Área de Ciencias Sociales

Categoría	Desarrollo Humano <i>Palabras clave</i>	Economía	Derecho	Derechos humanos
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradición familiar docente, arte, interés en la incidencia social.	Tradicional.	Tradicional, orgullo por la docencia.	Tradicional, conservador.
Campo disciplinar	Influencia familiar por una carrera profesionalizante.	Totalmente ligado al legado familiar.	Elección propia, sin referencia familiar.	Elección propia.
Ser docente en	Afinidad con el Modelo	Educar para	Pertenencia a un	Es incidir en afinidad con

la IBERO	educativo/trans-formación social.	incidir.	proyecto trascendente.	la espiritualidad ignaciana.
Enseñanza de la educación continua	Situada, contextualizada, centrada en la experiencia y contexto de la persona.	La experiencia sobre la teoría.		Situada, contextualizada.
Aprendizaje de las personas adultas	Vivencial, experiencial.	Contextualizado y basado en la experiencia.	Situado en la experiencia.	A partir de la realidad de las personas.
Investigación	Como actualización permanente.	Como medio de ofrecer conocimientos actualizados.	Investigación de campo alumnado/profesorado. Actualización de temas.	Colaborativa.
Reflexividad	Esencial en el procesos personales y en el aula.	Indispensable para la mejora de la docencia.	Inconsciente, significada como capacidad de autocrítica.	Permanente para la preparación de clase y posterior a esta.
Emocionalidad	Presente en el proceso de enseñanza.- aprendizaje.	Presente en los Incidentes críticos que trastocaron el autoconcepto.	Presente en los procesos de significación de la interacción.	Presente por la naturaleza de la disciplina.
Rol docente	Guía.	Mediador y facilitador.	Facilitador y Guía.	Facilitadora.
Alumnado de la DEC	Adultos con diversas	Diverso, saberes	Ávidos de aprender,	Diverso.

	responsabilidades.	previos heterogéneos, marcados por la multidisciplinaria.	aunque buscan conocimiento digerido.	
Interacción con el alumnado DEC	Horizontal, cálido, respetuoso.	Cercano, empático en un nivel personal y profesional.	Interacción con el alumnado como cliente de servicios educativos.	Cercano en empatía, respeto por la persona.
Interacción con pares docentes	En afinidad con la tribu académica.	Camaradería en la aventura académica de la educación continua, afinidad metodológica.	Colegas de disciplina, relación de iguales más cálidas en la DEC que en el Departamento académico.	Igualitario, horizontal, relaciones de amistad.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos.	Negativos.	Positivos, negativos y neutros.	Positivos.
	Categorías emergentes			
Trayectorias multidisciplinares	Sí	Sí	No	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	Sí	No	Sí	Sí
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí. <i>Interés por la esfera humana y la incidencia social</i>	No	Sí, como pertenencia a un proyecto trascendente	No formalmente

Asuntos relacionados al género	No	No	te en el que está Dios. Sí	Sí
Coyuntura de la COVID-19	<i>Adaptabilidad al cambio.</i>	Sí	Sí, como incidente crítico.	Sí
Verbalización del autoconcepto	Comprometida, respetuosa de la historia personal.	Responsable, comprensivo, resiliente y comprometido.	Honesto intelectualmente, buena persona.	Apasionada, generosa, estudiosa, empática, de clara convicción

A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX

Fuente: Elaboración propia.

Atributos de las creencias por categoría de la docente del Área de Gastronomía

Categoría	Gastronomía-Nutrición <i>Palabras clave</i>
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional, científico.
Campo disciplinar Ser docente en la IBERO	Multidisciplinaria acorde a la influencia familiar científica. Regreso a la Alma Mater con quien comparte afinidad identitaria.
Enseñanza de la educación continua	Oportunidad creativa y propositiva a través de la docencia.
Aprendizaje de las personas adultas	Ameno y entretenido y apoyado en la ciencia.
Investigación	Indispensable como actualización.
Reflexividad	Permanente para identificar las necesidades formativas del alumnado.
Emocionalidad	Elemento de reciente inclusión en el aula. Ha tenido que

	trabajar competencias socio- emocionales.
Rol docente	Mediadora.
Alumnado de la DEC	Personas adultas trabajadoras que buscan actualizarse.
Interacción con el alumnado DEC	Interacción cercana y horizontal. Consciencia de la dimensión de cliente del participante de EC.
Interacción con pares docentes	Colegas de la disciplina. Busca una interacción horizontal.
Incidentes críticos en la vida docente	Negativos. Momentos de tensión en la práctica aulística.
Categorías emergentes	Presente o no presente
Trayectorias multidisciplinares	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	No
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí
Asuntos relacionados al género	Sí
Coyuntura de la COVID-19	Sí
Verbalización del autoconcepto	Sí
A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX	

Fuente: Elaboración propia.

Atributos de las creencias por categoría del profesorado del Área de Negocios

Categoría	Liderazgo	Coaching de Negocios	Desarrollo Inmobiliario
<i>Palabras clave</i>			
Legados biográfico-familiar-culturales	Histriónicos tradicionales.	Tradicional, profesionalizante, artístico.	Cultura de trabajo, origen humilde, madre normalista, abuelos docentes e

			intelectuales.
Campo disciplinar	Reorientación de la vocación.	Difuso y multidisciplinar.	Vocación disciplinar poco clara que logró consolidarse
Ser docente en la IBERO	Libertad de cátedra y libertad en el estilo de enseñanza.	Agradecimiento por la formación recibida .	Servicio a la sociedad en el ejercicio de la docencia.
Enseñanza de la educación continua	De la teoría a la praxis.	Flexible, adaptable, práctica. Construcciónismo colaborativo.	Profesionalizante, más que teórica. Narrativa, práctica, contextualizada en la realidad.
Aprendizaje de las personas adultas	Situado y significativo.	Experiencial.	Experiencial y vivencial.
Investigación	No tradicional Como sistematización de la experiencia.	Alumnado trabaja sin metodología formal, uso de buscadores.	Como mantenerse informado del contexto.
Reflexividad	No claro.	Deber del docente promoverla.	Permanente sobre el aprendizaje del alumnado y sobre cambios que sean necesarios.
Emocionalidad	Socio emocionalidad es importante en el aula.	Indispensable para potenciar el aprendizaje del alumnado.	Identificada como intuición en la toma de decisiones.
Rol docente	Intermediario entre la teoría y la praxis.	Facilitador de aprendizajes.	Comunicador.
Alumnado de la	Muy diverso en	Busca soluciones	Emprendedores que buscan

DEC	aspiraciones y motivaciones.	de negocios.	aprendizajes prácticos.
Interacción con el alumnado DEC	Horizontal con humildad y con liderazgo.	Como colegas en el sector negocios.	Horizontalidad entre colegas.
Interacción con pares docentes	Horizontal y afinidad en los estilos de enseñanza, identificación.	Horizontal.	Horizontalidad entre colegas, aunque hay un liderazgo manifiesto.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos.	Mediados por la resiliencia.	Positivos relacionados con personajes que se imprimieron en la identidad docente.
	<i>Categorías emergentes</i>		
Trayectorias multidisciplinares	No	Sí	Competencias verbales y matemáticas; intereses disciplinares múltiples.
Sentido de espiritualidad y fe	No	No	No
Ser egresado IBERO y su docencia	Sí	Sí	No
Asuntos relacionados al género	No	No	No
Coyuntura de la COVID-19	No	Sí	No como algo que le preocupe en su enseñanza.
Verbalización del autoconcepto	No	Sí	Ser diferente.
A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX			

Fuente: Elaboración propia.

Atributos de las creencias por categoría del profesorado del Área de Tecnología aplicada a negocios

Categoría	Negocios Electrónicos <i>Palabras clave</i>	Tecnología	Mercadotecnia
Legados biográfico-familiar-culturales	Tradicional marcado por roles de género.	Progresista, disruptivo.	Tradicional.
Campo disciplinar	Vocación clara aunque disciplina incipiente.	Vocación disciplinar difusa.	Difuso, multidisciplinar.
Ser docente en la IBERO	Es amor y entrega.	Servicio a los demás, agradecimiento y reconciliación con la institución.	Libertad de cátedra en un entorno acogedor.
Enseñanza de la educación continua	Praxis sobre la teoría.	Flexible, ágil, empática, muy actualizada, práctica.	Praxis y teoría van de la mano.
Aprendizaje de las personas adultas	Logro de aprendizajes tangibles, aplicables.	Aprendizajes situados.	Sistematización de la experiencia de otros en la propia práctica.
Investigación	Como lectura diaria para la actualización.	Indispensable, cuenta con publicaciones, como pasión por la docencia.	Como actualización docente. El docente la estimula, pero es opcional para el alumnado.
Reflexividad	Presente, aunque no verbalizada.	Atributo indispensable en la selección docente.	Sobre casos que pueden ser aplicados a la experiencia.
Emocionalidad	Presente en la toma de decisiones.	Fuerte carga empático-emocional en las interacciones en el aula.	Interactúan personas que son intelecto y emocionalidad.

Rol docente	Generadora de climas de confianza.	Facilitador de aprendizajes y colaborador al servicio de docentes y estudiantes.	Facilitador de procesos de aprendizaje-experiencias.
Alumnado de la DEC	Alto perfil, exigente, heterogéneo, emprendedores.	Colegas de tribu académica y gremio profesional.	Exigente e interesado en aprender.
Interacción con el alumnado DEC	Cálida, abierta y horizontal.	Horizontal, personal-profesional.	Horizontal y con mucha empatía.
Interacción con pares docentes	Horizontal con liderazgo de coordinación.	Horizontal, relaciones de amistad, personal-profesional.	Con respeto por la identidad propia y con características generales compartidas.
Incidentes críticos en la vida docente	Positivos, relacionados con estudiantes que concretan aprendizajes.	Positivos relacionados con la capacidad de la reciprocidad de la empatía en el aula.	Positivos con el alumnado y negativos con la rigidez de la estructura institucional.
Categorías emergentes			
Trayectorias multidisciplinares	<i>Sí</i>	Sí	Sí
Sentido de espiritualidad y fe	<i>No</i>	No claramente.	No
Ser egresado IBERO y su docencia	<i>Sí</i>	Sí	No
Asuntos relacionados al género	<i>Sí</i>	Sí	No
Coyuntura de la COVID-19	<i>No</i>	No	No
Verbalización del	<i>sí</i>	Sí	Si

autoconcepto

A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX

Fuente: Elaboración propia.