

DESAFÍOS DE LA EXCELENCIA DOCENTE EN UNA ESCUELA NORMAL DE GUANAJUATO

Recibido: 8 agosto 2022* Aprobado: 2 septiembre 2022

KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Sinaloa, México

karinyo85@hotmail.com

Resumen

El estudio de la excelencia docente en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG) forma parte de un proyecto de investigación más amplio que es coordinado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En esta entrega se analizan los resultados relacionados con los rasgos profesionales que caracterizan las buenas prácticas docentes en un contexto educativo desafiante, a partir de entrevistas semiestructuradas a diez profesores que fueron seleccionados a través de un muestreo intencional. La información empírica se analizó mediante el método de Teoría fundamentada, que permitió contrastar y organizar las categorías en: técnico eficaz, docente reflexivo, investigador activo y formador resiliente. Los resultados muestran que en la cultura docente aún predomina el interés por la praxis de la profesión sobre la teoría, ideales que se contraponen con el nuevo modelo educativo y retrasan la innovación curricular en este sector. Asimismo, se identificaron acciones resilientes para reducir la desigualdad social y

la rigidez de la política educativa, mediante la obtención de credenciales académicas, la innovación de los recursos didácticos, la gestión de espacios de autonomía y estrategias socioemocionales para la formación de sus estudiantes.

Palabras clave: formador de profesores, eficacia del docente, educación rural, autonomía educativa, desigualdad social.

Abstract

The study of teaching excellence at the Official Superior Normal School of Guanajuato (ENSOG) is part of a broader research project that is coordinated by the Research Institute on the University and Education (IISUE) at National Autonomous University of Mexico (UNAM). In this article are analyzed the results about the professional traits in the good teaching in a disadvantage educational environment, based on semi-structured interviews with ten teachers who were selected through intentional sampling. The empirical information was analyzed using the Fundamental Theory method, to made it possible to contrast and organize the categories: effective technician, reflective



teacher, active researcher and resilient mentor. The results show that in the teaching culture interest in the praxis of the profession still predominates over theory, ideals that conflict with the new educational model and retard curricular innovation in this sector. In addition, resilient actions to reduce social inequality and the rigidity of educational policy, through the academic credentials, the

innovation of didactic resources, the management of spaces of autonomy and socioemotional strategies for the guide of their students.

Keywords: teacher educators, teacher effectiveness, rural education, educational autonomy, social inequality.

INTRODUCCIÓN

Desde 1925, las escuelas normales en México se han encargado de la formación de maestros de educación básica que provienen en su mayoría de comunidades rurales, semirurales e indígenas (Del Cid et al., 2021). Si bien en un principio funcionaron como centros de nivel medio superior, en 1984 alcanzaron el reconocimiento de Instituciones de Educación Superior (IES) (Lache et al., 2019). Aunque esta distinción no se acompañó de cambios de orden administrativo, pues buena parte de ellas aún dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y carecen de autonomía para la modificación de sus programas de estudio y la contratación de profesores, lo cual ha influido en la promoción de políticas heterónomas que no favorecen a su desarrollo académico (Ducoing, 2014, Ferra-Torres et al., 2018).

Actualmente, existen aproximadamente 460 escuelas normales que se ubican en 32 estados del país, 260 son de sostenimiento público y se componen de normales rurales, experimentales, urbanas y superiores, las cuales albergan a 12 097 profesores, 38.4% de ellos son de tiempo completo y poseen un índice promedio de antigüedad de 25 años (Medrano et al., 2017). En el ciclo escolar de 2020 y 2021, en el Estado de Guanajuato existían cinco escuelas normales públicas con una matrícula de 2 695 estudiantes, cuyas edades promedio oscilaban entre los 20 a 21 años, con una prevalencia del género femenino en un 73% (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2021). No obstante, pese a que en el último informe del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), el 0.24% de jóvenes en el Estado presenta una lengua indígena y el 1.76 % se considera afromexicano, dichas características no se reflejan en los datos sociodemográficos de estas escuelas.

La planta académica de las escuelas normales se ha ido habilitando de manera paulatina debido a los escasos recursos financieros que los gobiernos locales han destinado a este propósito, sin embargo, en los últimos diez años se aprecian resultados significativos debido a la integración de perfiles profesionales más diversos que han abonado a la reconstrucción de su identidad profesional (Rivera et al., 2019). En esa medida, resulta importante reconocer los logros que han alcanzado en el proceso de transferir las demandas de la política educativa a la formación de estudiantes con altos niveles de desigualdad social, además de la conformación de cuerpos académicos y el ingreso de algunos profesores al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), incluso a pesar de que estas actividades se encuentran escasamente reconocidas en sus contratos (Lache et al. 2019).

Entre los años 2014 y 2017, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) convocó a un equipo interdisciplinario para el análisis de la enseñanza en este sector, a través de foros de consulta y cerca de 200 visitas de observación en diferentes instituciones, que culminaron con la elaboración de estrategias para el fortalecimiento de las competencias docentes y el rediseño de los programas educativos (SEP, 2014). En 2018, estos avances se cristalizaron en el *Nuevo Modelo Educativo de las Escuelas Normales*, que se enfocó en la actualización de los planes de estudio a partir de estrategias didácticas centradas en el aprendizaje, la diversificación curricular y el incremento de las horas de enseñanza del idioma inglés, además de la Creación del Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE) para la difusión de talleres, diplomados y cursos de actualización (SEP, 2018).

En Guanajuato estas modificaciones se acompañaron de una nueva dirección, pues en 2015 las escuelas normales públicas se independizaron académicamente de la SEP del Estado y pasaron a formar parte de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior, estatus que favoreció a una mayor sinergia con la Universidad de Guanajuato (UG) y la construcción de redes de investigación con diferentes universidades del país y el extranjero. Sin embargo, en 2020 regresaron a su antigua administración sin que las autoridades educativas brindaran mayores detalles. Dicha situación es una muestra de los dilemas que enfrentan en el plano político, al no contar con personalidad jurídica y depender de los gobiernos locales para su financiamiento, lo que ha dado pie a contrataciones arbitrarias, la precariedad de sus instalaciones y una escasa regulación de la

calidad de la enseñanza que, de acuerdo con Díaz -Barriga (2021), ha incidido en su “deterioro institucional” (p. 534).

LA ENSOG: ENTRE LO INSTITUIDO E INSTITUYENTE

La Institución cuenta con dos sedes que se localizan en Guanajuato y San José Iturbide, ambas ciudades son consideradas zonas de atención prioritaria debido a los altos índices de pobreza y violencia que persisten en la región (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2018). Los datos sobre su creación son escasos, pero de acuerdo con los relatos de su primera directora y algunos egresados, se remontan al año de 1967 (Guzmán, 1998). En sus inicios, funcionó en un terreno donado por una de sus fundadoras y con clases únicamente por las tardes, ya que sus estudiantes eran profesores en servicio que no contaban con estudios superiores (López, 2003). En este periodo existieron dos modalidades, una presencial y otra intensiva, esta última fue cursada por algunos trabajadores de la SEP. Tal como señala un egresado y profesor de la ENSOG hace veintinueve años:

La escuela era como dos escuelas, porque estaba la modalidad presencial, empezábamos a la cinco de la tarde y terminábamos a las nueve, además estaba una modalidad que le llamábamos intensiva, únicamente se tenían actividades cinco semanas al año, en las vacaciones de verano, venían muchas personas de las secciones sindicales y funcionarios de las secretarías.

La relación con algunos funcionarios del gobierno fue benéfica en sus inicios, contribuyó a la formalización de sus programas de estudio y a la agilización de la construcción de sus primeros planteles. Sin embargo, representó un arma de doble filo para su posterior evolución, pues la intromisión en la administración de sus funciones y la contratación de una nueva planta académica provocaron conflictos a raíz de la expulsión de algunos directores y profesores que no accedían a las demandas del sindicato. Por ello, de acuerdo con el testimonio de uno de sus primeros directores, el nombramiento en el cargo y su duración se encontraban sujetos a decisiones externas:

Fui director de la Escuela en un momento difícil, se encontraba una gran cantidad de conflictos políticos. La situación era tan difícil aquí que el director que salía por diferentes

motivos era expulsado. Yo dije: sería un milagro que aquí yo terminara un semestre. Yo diría que fui el último director por “dedazo” (asignación sin seguir un proceso público) y el primero de los que tuvo un periodo definido.

A principios de la década de los noventa inicia una nueva etapa en la institución, caracterizada por una junta directiva más estable y el incremento de la planta docente, que contribuyó a la consolidación de sus programas de estudio. Si bien se contaba con el apoyo de la SEP, el financiamiento casi siempre fue insuficiente, por lo que en los años de 1994 y 2004, se comenzó a gestionar recursos internos para mejorar sus instalaciones, comprar mobiliario y asfaltar sus calles principales, así lo señala una de sus exdirectoras con treinta y dos años de servicio:

Era una escuela muy pobre en el sentido de recursos, entonces era encargada de la dirección y comienzo con muchísimas dificultades, no había dinero. La escuela no es la que tu vez ahorita, era pura terracería, no se podía caminar, tenías que usar tenis para subir la loma.

La creación de la Maestría en Pedagogía representó un parteaguas en la lucha por el fortalecimiento académico. Este proyecto se concretó el 9 de junio de 1996, después de varios intentos fallidos de diseñar un programa que cumpliera con las exigencias de la Dirección General de Profesiones y atendiera la demanda de formar profesores con posgrado. En este proceso fue clave el apoyo de académicos externos, que continuaron colaborando con la escuela. Así lo recuerda una profesora con treinta y cinco años de servicio, que participó en este proyecto:

Fue en el 96 cuando yo me integré, el diseño estaba ya casi terminado. Nos fuimos a [la Ciudad de] México, pulimos toda la noche el documento, hasta que amaneció. El que estaba encabezando el proyecto era el doctor Eduardo Remedí y Antonio Gómez, que era su asistente, aprendí haciendo la “talacha” (trabajo). Luego, Antonio se hizo nuestro “cuate” (amigo) y venía a apoyarnos con los muchachos en la maestría.

De 2005 en adelante, se fortalecieron las relaciones con otras instituciones de educación superior a través de congresos y convenios académicos que favorecieron al intercambio y la formación de redes con otras escuelas normales. En ese periodo se formalizó el turno matutino y las contrataciones de profesores de tiempo completo que atendieran el incremento de la oferta educativa. Tal como se advierte en el relato de una de sus exdirectoras:

De 2005 a 2009 fui directora de la institución. Fue un periodo interesante, trabajamos con el TEC [Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores] de Monterrey en un proyecto de evaluación y empezamos a relacionarnos con otras escuelas normales [...] y las clases cambiaron al turno matutino.

Actualmente, la ENSOG cuenta con 71 profesores que atienden a una matrícula de 826 estudiantes de licenciatura y 86 de posgrado, quienes se forman como maestros de Educación Secundaria en las especialidades de Biología, Lengua Extranjera, Historia, Matemáticas, Español y Telesecundaria, esto con la finalidad de cubrir las exigencias que plantea la Reforma Integral de Educación Básica (2011) y el Nuevo Modelo Educativo de Educación Básica (2017). Sin embargo, desde 1999 sus programas de estudio no habían sido actualizados, por lo que era notorio el desfase curricular que presentaban sus egresados al incorporarse al ámbito laboral. Así lo señala un profesor con diecinueve años de servicio:

Las licenciaturas para [la formación de maestros de] primaria y secundaria estaban utilizando un plan [de estudio] de 1999, que tenía un sustento diferente al modelo de educación básica que era del 2011, imagínate que esto se hizo hasta 2018 ¡cuántos años de retraso!

El análisis de estos procesos de cambio muestra las diferentes facetas por las que han atravesado sus conocimientos y valores profesionales a lo largo de su historia, marcada por eventos adversos que no han beneficiado al reconocimiento del trabajo docente y la conformación de identidades más sólidas. En contraste, se han generado conflictos internos que se proyectan en su dificultad para aterrizar las reformas y encaminar prácticas más reflexivas. Dichos elementos se analizan en esta investigación con el propósito de comprender la articulación de la excelencia docente y los retos que presentan las escuelas normales frente al limitado financiamiento, las precarias condiciones educativas y los conflictos políticos que han despertado el interés público y del gobierno, luego de la desaparición de los 43 de estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa en 2014.

AVATARES DE LA EXCELENCIA DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR

Las investigaciones sobre la excelencia en los profesores universitarios se han concentrado en identificar un conjunto de rasgos profesionales y socioemocionales que conducen a buenos resultados en la formación de sus estudiantes y la producción académica, así como la habilidad para sortear las exigencias de una carrera constantemente regulada (Quijada, 2019; 2018). En el plano institucional, estos resultados han contribuido a establecer parámetros de calidad para la promoción de perfiles altamente competitivos, a través de evaluaciones periódicas (Marieke y Helms-Lorenz, 2019). No obstante, en países con grandes contrastes sociales y sistemas educativos desafiantes, su análisis busca visibilizar prácticas extraordinarias que sirvan de referencia a docentes en situaciones similares y orienten el diseño de políticas educativas con un enfoque más inclusivo (Chen et al., 2019; Gómez-Nashiki y Quijada, 2021).

En la literatura sobre el tema se enumeran una diversidad de factores que influyen en este proceso, entre los que resaltan la actualización profesional y la generación de nuevos conocimientos (Min et al., 2019), la inteligencia emocional y la empatía (Maulana y Van Veen, 2018), la autoeficacia, el compromiso y la reflexividad cognitiva (Anderson, 2015), la conformación de redes de apoyo, el liderazgo y la autodeterminación (Bolívar, 2006; Owens, 2015), la inclusión y la equidad educativa (Jurjo, 2012). Si bien estos ideales varían de acuerdo con la trayectoria de los sujetos y su predilección por determinados campos disciplinares, en el caso de los profesores normalistas existe una marcada influencia de la política educativa.

Uno de los principales retos que enfrentan al respecto es que dichos discursos pierden de vista los logros que han alcanzado en la conformación de una pedagogía comunitaria, que promueve a la resignificación de los saberes culturales, vincula a la escuela con el campo, atiende las necesidades educativas y la creciente violencia que afecta a las comunidades rurales y semirurales en las que presentan mayor cobertura (Díaz-Barriga, 2021). Sin embargo, la dependencia y el apoyo externo promueven una escasa legitimidad para dirigir su propio desarrollo profesional, generando incertidumbre sobre su futuro laboral y el rol que ocupan en la sociedad, además de una permanente dificultad para distanciarse del tecnicismo en la enseñanza y promover las actividades reflexivas, propias del nivel superior (Contreras, 2001; Ducoing, 2014).

IDEALES DE LA EXCELENCIA EN LAS ESCUELAS NORMALES

La excelencia en este contexto se encuentra regulada por políticas que promueven la eficacia de sus profesores, a través de la elaboración de informes, licitaciones y sistemas de evaluación que se concentran en las actividades de docencia y gestión. De acuerdo con Ball (2003), si bien estos insumos adquieren un valor y permiten medir la calidad de su trabajo, los obligan a sacrificar la autenticidad por el rendimiento, invirtiendo gran parte de su tiempo en informar lo que hacen y asegurar productos que les permitan alcanzar el ideal requerido.

No se trata de eliminar o disminuir el control para alcanzar una mayor participación de los actores, pues la educación en este sector se encuentra condicionada por disímiles directrices de carácter pedagógico, político y cultural que abonan a esa rigidez y complejidad. La comprensión de este fenómeno requiere una revisión más profunda, que no sólo retome las reformas más relevantes, sino también las percepciones y posturas que asumen los profesores frente a estas disposiciones. Los estudios que analizan este contexto en México son escasos y a menudo recogen una realidad superficial, con reflexiones que no logran recuperar la voz de sus protagonistas (Ducoing, 2014).

Sin embargo, en los últimos diez años se advierte un mayor interés por este tema, aunque no precisamente en relación con las escuelas normales, sino en torno a profesionales de la educación y formadores de maestros considerados 'eficaces', 'competentes' o 'excelentes', debido a su capacidad de buscar o crear espacios de mejora continua para atender las demandas una carrera constantemente regulada (Gómez-Nshiki, 2019; Hirsch, 2019; Quijada y Hirsch, 2019). Entre los trabajos más representativos a nivel internacional, destaca el análisis conceptual que realiza Contreras (2001) sobre la autonomía en la enseñanza y los perfiles que asumen los docentes frente a los dispositivos políticos y sociales que promueven su competitividad, a través de un conjunto de rasgos que define como: 'técnico, reflexivo e intelectual crítico'.

El primer rasgo se apoya en el modelo de racionalidad técnica que han planteado algunos expertos como Shön (1998), para describir los conocimientos técnicos o, de acuerdo con Habermas (1994), analíticos-empíricos que emplean los profesores para modificar o mejorar su práctica docente, a través de la aplicación de un conjunto técnicas y procedimiento que se desprenden de los conocimientos teóricos que establecen determinadas disciplinas o ciencias básicas que estudian

problemas relacionados con la educación. Este modelo presenta un enfoque positivista del quehacer profesional, que pone en discusión la relación instrumental que existe entre el conocimiento y la práctica en contextos en donde se aprecia una marcada dependencia de los saberes externos, que ocasionan que la enseñanza se subordine al empleo de fórmulas o recetas en espera de alcanzar resultados previamente establecidos (Hargreaves, 1994).

El segundo rasgo se desprende de las investigaciones que estudian la relevancia de la reflexión y el juicio para atender los imprevistos, los cambios y los conflictos que suponen enseñar a una diversidad de estudiantes en contextos que presentan múltiples normas y culturas (Marieke et al., 2019; Maulana y Van Veen, 2018). De acuerdo con Shön (1998), la acción forma parte del conocimiento implícito que los docentes adquieren en la práctica, los cuales fortalecen su experiencia para afrontar los desafíos de la docencia, a través de la creatividad y los valores profesionales que orientan su actuación y la manera en que perciben su trabajo (Anderson, 2015; Bain, 2007).

Finalmente, el tercer rasgo plantea la necesidad de no reducir la buena docencia al empleo de la reflexión como único medio potenciador de la práctica, sino ampliar su alcance a través de la capacidad de articular dichas experiencias con la teoría (Day y Gu, 2012). Este proceso crítico-analítico no solo se suscribe a los diferentes roles que asumen en el aula, sino que se extiende a los que realizan en otros espacios profesionales para enriquecer sus conocimientos y diversificar su formación (Giroux, 199). De manera similar, los incidentes críticos promueven esa reflexividad cognitiva que coadyuva a construir nuevos conocimientos que brinden solución a los problemas educativos (Bolívar, 2006; Monereo, 2014).

Por esta razón, se considera que la excelencia es un concepto en constante construcción que depende de las políticas y los enfoques teóricos desde donde se analicen las funciones y las capacidades de los profesores. A pesar de su carácter polisémico, la ética es un criterio que no se encuentra en discusión, pues la honestidad, el respeto y el compromiso, entre otros valores, son esenciales para lograr una formación de calidad. Los estudios que se han desarrollado sobre el tema son escasos y a menudo muestran una realidad vista desde afuera, en donde las percepciones de los profesores normalistas, sus aciertos y necesidades presentan una limitada relevancia (García-Poyato y Cordero, 2019). Por esta razón, el objetivo general de la investigación fue: analizar los

rasgos profesionales que caracterizan las buenas prácticas docentes en la ENSOG y, el objetivo específico: identificar los dilemas que enfrentan sus profesores para la búsqueda de la excelencia en un contexto educativo desafiante.

METODOLOGÍA

La investigación forma parte de un proyecto más amplio que es coordinado por el IISUE, intitulado: Estudio de la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IN300217), en el que participan cuatro instituciones de educación superior interesadas en caracterizar los rasgos profesionales y prácticas más significativas de los buenos profesores (Hirsch, 2019; Quijada y Hirsch, 2019; Gómez, 2019; Chávez y Treviño, 2019). La ENSOG se incorporó a esta red en mayo de 2018, en ese periodo se aplicó un cuestionario diseñado por Fernández-Cruz y Romero (2010) y una guía de entrevista elaborada por los integrantes del proyecto, cuyos resultados se analizan en este artículo a través del método de Teoría Fundamentada, que establece estrategias de análisis sistemático desde el trabajo de campo (Strauss y Corbin, 2002).

INSTRUMENTO

La guía de entrevista semiestructurada se encuentra conformada por cinco preguntas que buscan conocer los rasgos que caracterizan a los mejores profesores, la manera en que definen las buenas prácticas y cuáles son las principales limitaciones personales e institucionales que dificultan la calidad de la enseñanza y las actividades de investigación (Quijada y Hirsch, 2019). La validación del instrumento se realizó mediante el jueceo de expertos en el tema, cuyas observaciones y sugerencias se integraron en la primera versión del guion, pues durante su aplicación se agregaron nuevas preguntas que abonaron a la conformación de las categorías, en términos de sus propiedades, definiciones y el contexto educativo (Corbin, 2017).

MUESTRA TEÓRICA

La selección de los sujetos de estudio se realizó a través de un muestreo intencional, pues la representatividad estadística no fue el objetivo principal, sino identificar los rasgos y experiencias profesionales que ayudaran a comprender el tema estudiado (McMillan y Schumacher, 2005). Se establecieron cuatro criterios para su participación: una contratación de tiempo completo, estudios de posgrado concluidos, altos puntajes en las evaluaciones del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y tener asesorías de tesis de licenciatura y maestría.

De manera paralela a este proceso, se desarrolló la aplicación de las entrevistas y la codificación de la información empírica, por lo que la muestra fue completándose a medida que se identificaron las categorías y que éstas alcanzaron la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002). Finalmente, se conformó por diez profesores, seis de género femenino y cuatro de género masculino.

Tabla 1

Características de la muestra

Sujetos	Funciones	Especialidad	Género	Edad	Formación	Trayectoria
1	Profesor y exdirector	Historia	M	61	Doctorado	20 años
2	Profesora y exdirectora	Español	F	54	Doctorado	15 años
3	Profesora y exdirectora	Preescolar	F	67	Doctorado	17 años
4	Profesora	Español	F	46	Doctorado	32 años
5	Profesora y exdirectora	Telesecundaria	F	56	Maestría	25 años
6	Profesor	Telesecundaria	M	68	Maestría	29 años
7	Profesora	Biología	F	46	Maestría	35 años
8	Profesor	Matemáticas	M	45	Maestría	19 años
9	Profesora	Telesecundaria	F	43	Doctorado	5 años
10	Profesor	Historia	M	45	Doctorado	2 años

Fuente: Elaboración propia (falta agregar el año), con base en los resultados de la segunda fase del proyecto.

ANÁLISIS

Se realizó en tres etapas de codificación denominadas por Strauss y Corbin (2002), como: abierta, axial y selectiva. En la primera, se realizó una revisión línea por línea de cada transcripción, con la finalidad de etiquetar los datos sustanciales e identificar códigos emergentes (Albrecht, 2019), a partir de los tres conceptos sensibilizadores que provenían de la literatura: ‘técnico, reflexivo e intelectual crítico’. En la segunda, la información se comparó de manera constante, maximizando las diferencias y semejanzas, para evitar repeticiones e integrar nuevos conceptos que se anotaron en los memos o diarios de campo (Corbin, 2017). Finalmente, los códigos se organizaron en categorías a través de diagramas, hasta obtener la siguiente agrupación: ‘técnico eficaz, docente reflexivo, investigador activo y formador resiliente’, que a continuación se describen:

RESULTADOS

Los hallazgos más representativos del trabajo de campo permitieron identificar diferentes facetas por las que han transitado los entrevistados durante su desarrollo profesional, como: 'el técnico eficaz' que presenta el dominio de diferentes métodos de enseñanza; 'el profesional reflexivo' que interviene el contexto escolar para la atención de la diversidad; 'el investigador activo' que intercambia y promueve nuevos conocimientos y; 'el formador resiliente, que forma parte de las categorías emergentes, se caracteriza por brindar soporte socioemocional a sus estudiantes. Esta agrupación contribuye a no encasillar la excelencia a un sólo perfil, además de reconocer que las buenas prácticas en la enseñanza presentan diferentes matices que se modifican de acuerdo con la experiencia y los intereses académicos de los actores educativos.

TÉCNICO EFICAZ

El conocimiento de la disciplina y el currículum orienta el manejo de determinados métodos didácticos, si bien estos docentes presentan una facilidad para desenvolverse frente a diferentes grupos de estudiantes e impartir más de una asignatura, muestran una dependencia de la teoría que dificulta la innovación de los contenidos de sus clases (Contreras, 2001; Hargreaves, 1994).

Buena parte de ellos estudiaron en una escuela normal antes de 1984, periodo en el que iniciaron las principales transformaciones en este subsistema. Sus clases se caracterizan por el rigor teórico y la escasa flexibilidad para implementar nuevos contenidos debido a la rigidez de la política (Ducoing, 2014). Así lo señala una profesora con la especialidad en Español:

[...] otra de las actividades que yo hago, sugerida en el programa de observación y práctica docente, del uno al cuatro, son utilizar las preguntas y un registro de clase como se sugiere [...]. Es importante no salirse del guion, sino allá arriba empiezan las quejas.

Entre los rasgos relevantes, resaltan la comunicación y confianza que brindan en sus clases (Chen et al., 2019). Esta postura es más frecuente en el género femenino, en donde se aprecia un vínculo más cercano y de cuidado con el alumnado, así se advierte en el testimonio de una entrevistada con la especialidad en Telesecundaria:

Mayor inteligencia emocional en las relaciones interpersonales [...], poder ser sensible a lo que pasa en el medio y los alumnos con los que trabajamos, ser exigentes, pero sentir empatía con ellos, con sus problemas.

A diferencia de otros entrevistados, quienes forman parte de esta categoría muestran mayor afinidad con el modelo educativo anterior y se resisten a incorporar conocimientos de educación superior, que los separen de las escuelas secundarias. Tal como manifiesta una profesora con especialidad en Educación Preescolar:

Yo creo que los maestros que trabajamos aquí tenemos una identidad normalista y de profesores de educación básica, más que profesores universitarios, [que] tienen un quehacer diferente, [los estudiantes] se forman para entender a los alumnos de la secundaria.

Su escasa flexibilidad los impulsa a repetir instrucciones en espera de obtener resultados similares en condiciones diferentes, evidenciando así sus limitaciones para reflexionar sobre su propia práctica. Si bien el rigor es un rasgo distintivo, la predisposición de cumplir con las disposiciones de la política educativa, subordina su trabajo a una actividad reproductiva que pierde de vista lo relevante y se concentra en el plano instrumental de la enseñanza.

DOCENTE REFLEXIVO

En este grupo se encuentran aquellos profesores que apuestan por el análisis de su docencia y sus necesidades (Maulana y Van Veen, 2018; Schön, 1998), recuperando prácticas exitosas que replican en futuros escenarios y que se convierten en oportunidades para crecer en el plano profesional (Bain, 2007). En sus trayectorias se aprecia una formación variada y el interés de seguir actualizándose en el ámbito de la enseñanza. El relato de un profesor con la especialidad en Matemáticas sirve de ejemplo:

Un maestro que se preocupa por siempre estar actualizado [...] sobre todo en el área de la pedagogía y la didáctica, tener las herramientas más actuales, más innovadoras, más creativas.

En la mayoría de los casos, su interés se concentra en innovar la manera en que dirigen sus clases, empleando algunas herramientas digitales y materiales didácticos que contribuyan a mejorar la comprensión de la teoría (Anderson, 2015; Owens, 2015); así lo manifiesta una docente con cinco años de servicio:

Nuestra clase está mediada por un contenido curricular, pero que es frío [...], yo tengo que pensar en la manera que se lo tengo que presentar a mis alumnos [...], lo que hago es buscar actividades creativas, son amenas, pero siempre los llevo a la reflexión, a través de retos cognitivos.

A pesar de que buena parte de ellos presenta mayor reflexividad cognitiva para modificar su práctica docente, aún persiste la creencia de que la formación práctica en esta profesión es más importante que la de tipo intelectual, como se aprecia en el comentario de una entrevistada con veinticinco años de servicio:

A nosotros los docentes normalistas nos hace falta el conocimiento de la disciplina, eso es lo que vi cuando hice la maestría [...], vemos más la parte de la planeación y la didáctica [...]. Soy egresada de la normal, en la especialidad en historia, pero no tengo el conocimiento completo de la disciplina.

A diferencia de la categoría anterior, en este grupo se aprecia mayor disposición para realizar actividades académicas que favorecen al análisis de la práctica, la adaptación de estrategias de enseñanza y adecuaciones curriculares (Marieke et al., 2019; Perrenoud, 1996). Tal como lo menciona una entrevistada con la especialidad en Español:

[...] tomar decisiones, resolver problemas, implica una serie de habilidades de pensamiento que es necesario poner en juego, al actuar ante situaciones adversas, pero también creo que las carencias metodológicas nos llevan a no entender bien el proceso de investigación.

A pesar de la habilidad para identificar sus aciertos y necesidades, con frecuencia estas experiencias no se documentan y quedan sujetas al plano empírico. Si bien presentan la capacidad para examinar su actuación, este ejercicio intelectual requiere de tiempo y un análisis sistemático que se apoye de una formación en investigación, que oriente el diseño de propuestas de intervención de manera crítica y con base en la teoría.

INVESTIGADOR ACTIVO

Se caracteriza por la habilidad para construir conocimientos con base en su experiencia profesional (Giroux, 1990). Sus clases promueven la reflexión y el cuestionamiento de contenidos ya establecidos, colocando a sus estudiantes en un clima de aparente incertidumbre que los motive a buscar respuestas creativas a problemas complejos (Bain, 2007). A diferencia del profesor reflexivo, muestran mayor interés por la investigación y participar en diferentes eventos académicos (Min et al., 2019). La mayoría de ellos se formó en una universidad y cuenta con un doctorado en el área de Humanidades o Ciencias Sociales. Un entrevistado con un Doctorado en Historia, así lo deja entrever:

En mi tesis de doctorado [...] busqué hacer una investigación en donde pudiera tener el sustento teórico, para lo que yo ya con anterioridad había hecho como docente [...]; y desarrollar habilidades muy importantes, como lograr una postura analítica, crítica, interpretativa.

Su docencia se caracteriza por la capacidad para innovar el contenido de sus clases, incorporando conocimientos que provienen de otros contextos (Anderson, 2015). La experiencia alcanzada en el ámbito científico los motiva a profundizar en determinados conceptos y elementos de la práctica, que consideran importantes en la formación de los futuros maestros. Al respecto, un profesor que está culminando un Doctorado en Educación señala lo siguiente:

El plan de estudios que está terminando sugiere trabajarlo como seminario, pero el problema es que el alumno no lee [...], en la medida que yo logre el análisis y la crítica en ellos, puedo llegar, tal vez, a subsanar alguno de estos elementos.

En varias de sus estrategias predomina la reflexión crítica del conocimiento (Giroux, 1990), a través de actividades de discusión y análisis grupal. El cuestionamiento se apoya de preguntas y estudios de caso que buscan confrontar a los estudiantes con teorías y dilemas más actuales del ámbito educativo. Un profesor con un Doctorado en Sociología, así lo menciona:

Entonces, el docente tiene que ser muy cuestionador, a medida que les va cuestionando, les permite ir creando conflictos, que rompan sus propios esquemas, para mí eso es lo que tendría que hacer un buen maestro.

Son intelectuales exitosos en su campo, que combinan sus actividades de docencia e investigación con creatividad (Bain, 2007; Day y Gu, 2012). A diferencia de los perfiles anteriores, presentan mayor libertad para mejorar su formación y sus condiciones de trabajo (Bolívar, 2006). Sin embargo, uno de los retos se encuentra en el plano administrativo, en donde aún prevalecen restricciones que los obligan a reorganizar sus prioridades y gestionar espacios de autonomía para concretar proyectos individuales (Monereo, 2014), estableciendo redes de investigación con otras instituciones para financiar sus investigaciones, intercambiar sus avances y brindar asesorías en posgrados adscritos al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

FORMADOR RESILIENTE

Los relatos de los entrevistados que forman parte de este grupo describen las limitaciones que han enfrentado para posicionarse como una institución de nivel superior. Parte de esta historia ha influido de manera significativa en la percepción que tienen de la educación, asociada a menudo con ambientes críticos que demandan de actitudes propositivas para subsistir en el sistema (Chen et al., 2019, Jurjo, 2012). Tal como lo señala una de sus exdirectoras:

A nosotros en la Normal nos decían, aún debajo del árbol ustedes pueden enseñar, yo creo en todo eso porque lo he vivido, lo viví aquí, no había dinero, no había alumbrado, apenas había máquinas, era difícil el acceso, sobrepasaban los mil estudiantes ¡no cabían en la escuela!

De acuerdo con estas reflexiones, dichas cualidades se fortalecieron gracias a eventos adversos que enfrentan de manera cotidiana en las comunidades rurales donde trabajan, en las que aún persisten las carencias económicas y el abandono de las autoridades educativas. Si bien estas anécdotas se acompañan de sentimientos de tristeza, también evocan prácticas extraordinarias que muestran la resiliencia que muchos han forjado desde etapas tempranas (Anderson, 2015; Rivera et al., 2019). Así lo detalla un profesor que laboró en una comunidad de Romita, al iniciarse en la docencia:

El supervisor me deja a tres kilómetros y me dice, allá donde se ve la bola de agua, ahí es, preséntate y diles que eres el nuevo maestro, llego y encuentro una cancha vieja, un salón

destruido. En eso estaba pensando cómo hacerle para organizar la escuela y llega un padre de familia y me dice, a poco usted es el maestro y ¿viene a trabajar?, me sacó de mis casillas, y le dije, pues el tiempo dirá a qué vine y ahí trabajé catorce años.

El relato de otro entrevistado describe una situación similar y evidencia el impacto socioemocional que significa para muchos de ellos educar en medio de las restricciones. Una maestra con una especialidad en Telesecundaria comparte su experiencia al egresar de una escuela normal:

Yo solamente recibí a treinta y dos niños que no sabían escribir ni leer, la mayoría desfasados de edad, estaban acostumbrados a no ir a la escuela, tuve la fuerza de trabajar en muchos aspectos y puedo decir con mucho orgullo que sacamos un grupo excelente, fue algo que me mueve [voz temblorosa], a los dos años me llegaron todos los niños de la comunidad, así fue creciendo la escuela [baja la cabeza y llora].

Sus narraciones no sólo hacen referencia a las desigualdades sociales que identifican entre sus estudiantes, también a la creciente violencia que se vive en gran parte de México, fenómeno que ha trastocado las relaciones educativas y la intervención de los profesores, quienes reconocen que su atención forma parte de la responsabilidad social de su trabajo y que, pese a la complejidad del tema, reciben un escaso acompañamiento y respaldo de sus instituciones. Sin embargo, más de uno considera que la empatía y el saber escuchar a los jóvenes pueden hacer la diferencia en una sociedad que exige cada vez más de sus escuelas y universidades para reducir la delincuencia (Jurjo, 2012). El testimonio de un profesor amplía esta idea:

Educar con el ejemplo, aún fuera de la escuela creo que es importante. Aprendí desde muy temprano las repercusiones que uno tiene como educador, mi primera vez fue con estudiantes nada dedicados al estudio, era como una novatada que hacían en la escuela normal, una vez, los profesores hablaban de una persona que había sido capturada, por esto de la violencia [...] era mi estudiante [se cubre el rostro con las manos y se queda en silencio].

En estos contextos desafiantes el compromiso docente juega un papel importante en la resolución de conflictos y la apertura al cambio, pues se apoya de habilidades metacognitivas que incentivan la creatividad (Bain, 2007). Sin embargo, el sostenimiento positivo de este rasgo necesita

de motivaciones intrapsicológicas relacionadas con el afecto por lo que hacen (Quijada, 2018), que elevan su capacidad de respuesta y recuperación a los embates de una profesión que se nutre de las relaciones humanas y que, de acuerdo con Ball (2003), es susceptible a las diferencias, desacuerdos y crisis. Así lo define una entrevistada con veinte años de servicio:

Debes tener vocación, cariño por la carrera, sino no [no] sobrevives en este medio, que es muy duro, lo que vivimos aquí. Nuestra escuela normal tiene muchos estudiantes de escasos recursos, lo que yo trato, sobre todo, cuando enfrentan situaciones adversas [es] platicar con ellos, alegrarlos, tengo el caso de un chico que tuvo una situación fuerte, llegó a clase y me dijo que su hermano había desaparecido y de plano no supe qué decirle.

Algunos entrevistados señalan que el estímulo emocional que reciben de la docencia también incrementa las motivaciones hacia su profesión (Min et al, 2019), pues parte del esfuerzo que depositan en sus clases y la actualización de sus conocimientos tienen como objetivo elevar la calidad de los aprendizajes y formar en valores (Perrenoud, 1996). También reconocen que la satisfacción por lo que hacen no los exime del fracaso o el desánimo, pues la clave de su éxito no radica precisamente en los resultados, sino en su capacidad para sobreponerse a las vicisitudes del entorno y el alto grado de compromiso que demuestran al tratar de mejorar las condiciones de vida de sus estudiantes. Así lo expresó una entrevistada:

El ser maestro no es sólo vocación, sino pasión por lo que van a enseñar. En donde más he trabajado es en la Licenciatura de Telesecundaria, ahí el maestro llega a las comunidades más apartadas, una de las preocupaciones es que los estudiantes me dicen, maestra es que los chicos de mi comunidad ya no quieren seguir estudiando, entonces, les digo que le echen más ganas, en hábitos y actitudes, puede ser la diferencia entre el chico que te ayude o que se dedique a la delincuencia.

La empatía fue otra de las actitudes que favorecieron a la buena disposición que manifestaron los profesores para modificar los incidentes del entorno laboral y crear redes de apoyo con algunos compañeros y agentes sociales (Maulana y Van Veen, 2015), tal como se aprecia en el siguiente relato de una profesora con diecisiete años de servicio:

Resolver problemas implica sensibilidad y habilidades de pensamiento necesarios para combatir la pobreza. Una vez, hablamos con algunos diputados para que nos regalaran un televisor, luego, solicité un médico para que les diera pláticas a los jóvenes, consultas gratis, es una enorme responsabilidad desde el punto de vista social y humano.

De manera general, podemos concluir que el análisis de la excelencia en la ENSOG permitió identificar habilidades socioemocionales que promueven el compromiso con la profesión y sus estudiantes. Aunque conviene aclarar que las actitudes descritas responden a situaciones particulares que viven los docentes que trabajan en zonas rurales y semirurales, en donde las adversidades incentivan el desarrollo de conductas resilientes que elevan su productividad y el diseño de estrategias educativas que coadyuvan a reducir o resistir las contingencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de que las escuelas normales cuentan con profesores con posgrado y experiencia comprobada en el campo de la enseñanza, estos casos no son los más representativos. En la ENSOG, por ejemplo, pese a que algunos docentes han realizado una maestría y doctorado, más de la mitad de su población tiene estudios de licenciatura. Asimismo, existe una tendencia de realizar posgrados de corte profesionalizante en instituciones de escasa calidad y con investigaciones que no logran impactar en el trabajo que desarrollan en las aulas.

El análisis de las diferentes categorías que adopta la excelencia en este contexto contribuye a identificar una evolución en el perfil de sus profesores, con una trayectoria interdisciplinar e interés en la investigación. Sin embargo, aún prevalece su inclinación por temas relacionados con la enseñanza, debido a la relación estrecha que mantienen con la educación básica, de donde provienen buena parte de sus docentes y estudiantes de posgrado.

El empirismo continúa siendo uno de los principales obstáculos para el desarrollo académico, ya que el saber práctico aún predomina en sus contenidos. Si bien el Nuevo Modelo Educativo intenta modificar estas posturas pedagógicas, su implementación se advierte sólo en el discurso y la impartición de nuevas asignaturas que cambiaron de nombre, pero no de práctica.

Desde su fundación y hasta nuestros días, la dependencia de la SEP no ha contribuido al fortalecimiento de sus funciones sustantivas, generando dilemas para alcanzar una autonomía académica. En el plano personal también se observa esta sujeción, en su imposibilidad para apartarse del tecnicismo, silenciando en ocasiones su habilidad para innovar sus clases.

No obstante, es posible identificar prácticas exitosas que se caracterizan por su contenido ético e influencia positiva en la formación de sus estudiantes, así como un alto grado de responsabilidad para afrontar la doble exclusión que enfrentan debido a la pobreza y el desamparo de algunas autoridades educativas, que los han motivado a desarrollar estrategias novedosas en la precariedad de sus aulas, cuyas experiencias invitan a reflexionar sobre el estado de la educación en este sector y las acciones resilientes que desarrollan buena parte de sus docentes para atender las demandas de la política educativa, acompañar a sus estudiantes y construir redes de apoyo.

El compromiso fue otro rasgo distintivo que se observó en el optimismo persistente que mostraron los entrevistados para hacer frente a las limitaciones del contexto. En este escenario, la identificación de buenas prácticas forma parte de un discurso innovador que busca revalorizar la docencia, a pesar de los múltiples factores que diariamente desafían la experiencia de profesores que deben convertirse en artistas de la adversidad para continuar enseñando.

A pesar de que en los relatos analizados se identificaron respuestas adaptativas positivas que permitieron que los docentes confrontaran las dificultades, reconocieran los límites de su actuación y se plantearan nuevos retos, también fue posible observar su frustración ante la imposibilidad de revertir la difícil situación socioeconómica de sus estudiantes, el estrés derivado de los conflictos internos, la preocupación por la precaria infraestructura de las escuelas y la incertidumbre sobre su futuro académico.

REFERENCIAS

- Anderson, D. (2015). The Nature and Influence of Teacher Beliefs and Knowledge on the Science Teaching Practice of Three Generalist New Zealand Primary Teachers. *Research in Science Education*, (45) 395–423. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9428-8>
- Albrecht, Y. (2019). The Contemporaneity of Grounded Theory: Data and Emotional Reflexivity, *Sociological Focus*, 52(2), 107-116. <https://doi.org/10.1080/00380237.2018.1544516>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2021). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior, Ciclo Escolar 2019-2020*, www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (O. Barberá, Trad., 2ª ed.). Universidad de València. (Trabajo original publicado en 2004).
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Chávez, G. y Treviño, M.C. (2019). La excelencia en la enseñanza universitaria: visión del profesorado en una institución del norte de México, *Praxis Sociológica*, (24), 79-104. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/526190>
- Chen, L. C., Akin, S., & Goodwin, L. (2019). Teacher candidates' intentions to teach: implications for recruiting and retaining teachers in urban schools. *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 525-539. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674562>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018). *Jóvenes en México: diagnóstico y evidencia para mejorar*. Editorial CONEVAL.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Editorial Morata.
- Corbin, J. (2017). Grounded theory, *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 301-302. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262614>
- Quijada, K. (2022). Desafíos de la excelencia docente en una escuela normal de Guanajuato (16). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 142-168.

- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea, S.A.
- Del Cid García, C.J., Estévez, E. H., González, E. O. y Vera, J.Á. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles Educativos*, 43(171), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la educación normal de México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf
- Ducoing, P. (2014). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 7-22). Editorial IISUE - UNAM.
- Fernández-Cruz, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44(1), 83-117. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4
- Ferra-Torres, G., De Vries, W. y Edel-Navarro, R. (2018). El Programa para el Desarrollo Profesional Docente en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 71-92. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.419>
- García-Poyato, J. y Cordero, G. (2019). La Profesión Docente en Crisis: Disminución de la Matrícula Normalista en México. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 27(103), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4625>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (l. Arias, Trad.). Paidós (Trabajo original publicado en 1988).
- Gómez-Nashiki, A. (2019). La excelencia en el profesorado universitario. El caso del posgrado de la Universidad de Colima, México, *Praxis Sociológica*, (24), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/526190>

- Gómez-Nashiki, A. y Quijada, K.Y. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- Guzmán, A. (1998). *Semblanza histórica de la ENSOG*. Editorial de la SEP Guanajuato.
- Habermas, J. (1994). *Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa*. Eutopías.
- Hargreaves, Andy (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (A. Gallardo Trad., 5ta ed.). Morata.
- Hirsch, A. C. (2019). Un estudio sobre el profesorado de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, *Praxis Sociológica*, (24), 47-60.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/526190>
- Jurjo, S. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar* (2da. Ed.). Morata.
- Lache, L. M., Cedeño, M. C. y Valderrama, C. A. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, (50), 199-210.
<https://doi.org/10.17227/pys.num50-7992>
- López, T. (2003). *La fundación de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Una acción instituyente* [Tesis de Maestría, Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato].
- Marieke, V. D., & Helms-Lorenz, M. (2019). Regional school context and teacher characteristics explaining differences in effective teaching behaviour of beginning teachers in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 30 (2), 231-254.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1592203>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (J. Sánchez, Trad., 5ta. Ed.). Pearson. (Trabajo original publicado en 1992).

- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. Á. (2017) *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).
- Min, M., Akerson, V., & Aydeniz, F. (2019). Exploring Preservice Teachers' Beliefs about Effective Science Teaching through Their Collaborative Oral Reflections. *Journal of Science Teacher Education*, 31(3), 245-263. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1690818>.
- Monereo, C. (2014). (coordinador). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Octoedro. ICE-UB
- Owens, T. (2015), Practicing what they preach? An investigation into the pedagogical beliefs and online teaching practices of National Teaching Fellows. *International Journal for Academic Development*, 20(1), 76-92. <http://doi.org/10.1080/1360144X.2014.983112>
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar* (P. Manzano, Trad., 2da. Ed.). Morata
- Quijada, K.Y. (2018). Rasgos de la excelencia en la investigación: proactividad, pasión por el conocimiento y resiliencia, *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 51. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-011)
- Quijada, K.Y. (2019). Excelencia del profesorado. Aportes para un estado del arte, *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 53. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-016)
- Quijada, K.Y. y Hirsch, A.C. (2019). Profesores excelentes de la Universidad Nacional Autónoma de México: aciertos y desafíos, *Revista EDETANIA de la Universidad Católica de Valencia*, 55, pp. 79-96, <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/359/449>
- Quijada, K.Y. y Gómez-Nashiki, A. (2022). Resiliencia: convergencia de emociones y experiencias docentes en la educación a distancia en tiempos de la COVID-19. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 59. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-008)
- Rivera, K. P., Carrillo, N. L., Cordero, D. G. y Vázquez, M. Á. (2019). Formación inicial docente en el Modelo Educativo mexicano: perspectivas de directivos normalistas. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19), 1-21, <https://doi.org/10.32870/dse.vi19.497>

- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan* (J. Bayo, Trad.) Paidós. (Trabajo original publicado en 1983).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Comunicado 010. Anuncia el avance de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo*. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-010-sep-anuncia-el-avance-de-consulta-nacional-para-la-revision-del-modelo-educativo?state=published>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. Editorial SEP.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia (Trabajo original Publicado en 1998).
- Vera, J.Á., Bautista, G., De la Fuente, H. y Velasco, F. J. (2015). Calidad de vida en los profesores normalistas de Nuevo León, México. *Psicología desde el Caribe. Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 32(2), 203-2017. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.2.5712>