

## CAPÍTULO VII

### LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR DE LA UNAM: UN ESTUDIO CUALITATIVO A PARTIR DE GRUPOS FOCALES

MAURA POMPA MANSILLA, YAZMÍN ALEJANDRA LARA GUTIÉRREZ,  
ADRIANA OLVERA LÓPEZ

“[...] es a través de nuestra identidad que nos percibimos, nos vemos y queremos que nos vean”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Carlos Marcelo García

El concepto de identidad despierta un sinfín de interrogantes respecto a nuestro lugar en el mundo, en un espacio y tiempo determinados como seres humanos y respecto a nuestro contexto sociocultural. Como punto de partida en este capítulo, se aborda cómo en la literatura –por ende, en este caso– se entiende y define la identidad y la identidad profesional, para luego tratar de identificar y comprender de qué forma se construye y delimita de manera general la identidad de los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

#### **Definición teórico-conceptual de la categoría**

##### ***Sobre identidad docente***

De acuerdo con Bolívar, Fernández y Molina (2005) la identidad es un elemento determinante en la forma como los propios profesores construyen la naturaleza de su quehacer. Por ello se consideró importante destinar una categoría al respecto, con el fin de conocer y, en la medida de lo posible, comprender cómo es, de manera general, un profesor de la UNAM, cómo percibe él mismo al colectivo docente del que forma parte y qué le supone ser miembro de un grupo –tan especial– como lo es el profesorado de esta Universidad. En ese sentido, cabe señalar que la identidad docente “es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros” (Marcelo, 2009).

---

<sup>1</sup> Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3(1).

Para hablar de identidad es de particular interés el trabajo del filósofo Mead (1934) y del psicólogo Erikson (1968). Este último se enfocó en la formación de la identidad en contextos sociales y en las etapas por las que atraviesan las personas, en donde cada una tiene sus propias características con respecto a la interacción del individuo con el ambiente que lo rodea. De acuerdo con ello, la identidad no es algo que se posea definida y definitivamente, sino más bien algo que se construye a lo largo de la vida. Mead empleó el concepto de identidad en relación con el concepto del *yo*, y describió, de manera detallada, cómo se desarrolla el *yo* mediante el intercambio con el ambiente. En este caso, el docente construye su identidad como tal al interactuar con las características y aspectos que forman parte del papel del profesor, desde su infancia en las experiencias vividas de enseñanza, a través de su propio aprendizaje, en diferentes contextos y mediante múltiples protagonistas. A través de la influencia familiar y sociocultural, su llegada al campo de la docencia, las vivencias con sus pares y la percepción que se formó con respecto a estos como un profesorado al que pertenece, así como otros elementos que se abordan a continuación.

De esta manera la identidad cobra gran relevancia, ya que como seres humanos deseamos pertenecer a un grupo con el que encontremos afinidad, necesitamos de algo que nos identifique, que nos sitúe en determinada posición, que nos ayude a encontrar nuestro lugar en el mundo, que nos permita nombrarnos y que nos nombren, y que nos distinga de los otros (Navarrete, 2015).

De manera general, el concepto de identidad sostiene diferentes significados en la literatura; sin embargo, lo que estos significados tienen en común es la idea de que la identidad no es un atributo fijo en las personas, sino más bien un fenómeno relacional. Es decir, la construcción de la identidad ocurre, en parte, en un campo intersubjetivo y puede ser caracterizado como un proceso continuo de interpretación de uno mismo como cierto tipo de persona, y ser reconocido como tal dentro de un contexto específico. Es así como una persona, en este caso el docente, construye su identidad a partir de diversos referentes sociales y culturales en un tiempo determinado, en relación con el otro y los otros con quienes comparte tiempo y espacio.

Como menciona Navarrete (2015), en la actualidad es posible afirmar que “*el ser es-tá-siendo*”, y de modo coincidente con lo mencionado anteriormente, el docente como ser humano se va formando y transformando de manera constante, apropiándose o dejando de lado aspectos de acuerdo a las diversas identidades que conforman o influyen en su identidad como profesor. La identidad es entonces una categoría general que los docentes construyen, a partir de un lugar de adscripción, que los distingue de otros docentes, entre otros aspectos, y que les permite delimitar lo que son y no son como profesores de la UNAM. A partir de ello, la identidad docente se conforma como un colectivo, ya que se parte de la identificación con los

otros que comparten ciertas condiciones en un momento particular y específico de su identidad contextual. En otras palabras, la identificación como parte de la configuración de la identidad a semejanza del otro, con el que comparten diversas cualidades y características en un periodo y espacio determinados. Por ello, la identidad es cambiante y su proceso de construcción es continuo.

A su vez, pareciera que el concepto mismo de identidad profesional es empleado de diferentes maneras a través del tiempo y en diversos espacios en el terreno de la profesión docente y en la formación del profesorado. De acuerdo con Tickle (2000) la identidad profesional refiere no solamente a la influencia de concepciones y expectativas de otras personas, incluyendo imágenes ampliamente empleadas por la sociedad sobre lo que un profesor debería saber y hacer, sino también a lo que los propios profesores consideran importante sobre su labor profesional y en sus vidas, basándose tanto en sus experiencias en la práctica como en sus antecedentes personales. La conformación de la identidad requiere entonces de dos elementos fundamentales: la autopercepción del sujeto, y la percepción que tiene el(los) otro(s) sobre él. En congruencia con lo anterior, Morin (1999) también refiere la identidad como un proceso dual, en el que el sujeto se reconoce a sí mismo y también reconoce la diversidad inherente a todo aquello que es humano, de tal forma que la “*conciencia de sí y diversidad del otro*”, son esenciales para que el sujeto asuma su condición de “*ciudadano planetario*”.

La conformación de la identidad profesional del docente es un proceso que involucra múltiples fuentes de conocimiento, tales como el espacio, la propia práctica y experiencia docente, las relaciones humanas y la disciplina que imparten, entre otras. Asimismo, está influenciada por la familia inmediata, por personas cercanas dentro y fuera de su disciplina profesional, las experiencias de aprendizaje que han tenido desde la infancia, la observación de otros profesores, así como la de aquellos docentes que sirvieron como modelos a seguir: también implica la interacción con otros profesores, las situaciones de enseñanza atípicas, el contexto político e institucional, las tradiciones en la enseñanza, los arquetipos culturales y las experiencias previas en el ejercicio docente (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

De acuerdo con lo mencionado con respecto a que la identidad se construye a lo largo de la vida y que esta varía, al igual que el contexto profesional y social, al hablar del colectivo docente es necesario señalar que la identidad del profesorado es algo versátil en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, tanto de las identificaciones que formulan los otros; “*identidad por otro*”, como de las que asume el propio profesor “*identidad para sí*”. En ese sentido, la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido como miembro de la profesión docente y en la sociedad (Bolívar et al., 2005) Aunado a ello, de acuerdo con lo que plantea Habermas (1989), hablar de identidad no implica referirse “a algo que nos hayamos encontrado ahí, sino [a] algo que es también y a la vez, nuestro propio

proyecto.” Es una construcción de sí mismo en el ámbito profesional que evoluciona a lo largo de la formación y carrera docente, que puede verse influido por la institución, las reformas y los contextos políticos, el compromiso personal, la disposición y habilidad para aprender a enseñar, las creencias, los valores, el conocimiento sobre la disciplina que imparten así como sobre la enseñanza, su experiencia de ser profesor no solo dentro de la UNAM, sino en las instituciones educativas de las que ha formado parte, incluido el contexto social de su profesión. Ahora bien, en el caso particular de la UNAM, los profesores que forman parte de esta son partícipes de la formación que les brinda para su profesión como docentes; en ese sentido resulta relevante lo que Navarrete señala al respecto: “[...] la universidad como la institución formadora de profesionistas que adquieren una identidad profesional según su contexto de arrojamiento” (Navarrete, 2013, p. 10). Esto cobra importancia ya que, como también menciona la autora, la construcción de identidades profesionales solo es posible en el marco de ciertos niveles educativos delimitados dentro de lo que comprende la educación superior debido a que es en estos espacios en donde se prepara o se imparte la formación de índole profesional. De la misma forma, la identidad docente tiene que ver con cómo los docentes viven subjetivamente su quehacer y cuáles son los factores que les satisfacen y aquellos que no, lo hacen. A su vez se relaciona con la variedad de sus identidades profesionales (cuando no son únicamente profesores), y con la percepción que tienen de la misma profesión docente, así como con la que les es reconocida por la sociedad. Como lo menciona Vaillant:

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja (Vaillant, 2008, p.19).

De tal manera que la identidad profesional docente, además de la arista personal, es resultado del contexto laboral, inscrito en un espacio sociocultural particular, en el que se sostienen relaciones sociales, institucionales y profesionales específicas.

Por ello las subcategorías que conforman la identidad docente del presente análisis se diferencian en dos: las relacionadas con el “individuo” y las vinculadas con el “contexto”, en donde este último no solo se restringe al ámbito laboral, sino que también abarca los ámbitos personales, familiares, profesionales, institucionales, sociales y de formación.

Con respecto al rol social que representa un docente, vale la pena aclarar que no es la sociedad quien le confiere su identidad como tal, sino que es la cultura en general, su *modus vivendi*, y el sujeto en sí mismo en su capacidad de tomar decisiones y de ser reflexivo, quien opta por incorporar desde su contexto, diferentes aspectos

en su proceso de construcción identitaria (Navarrete, 2015). En este capítulo veremos reflejado en el discurso de los profesores, algunos de los aspectos que nos compartieron al respecto.

Es así como la identidad docente se convierte metafóricamente una especie de espejo de los aspectos y circunstancias individuales y contextuales que han influido o incluso determinado, a lo largo de la vida de una persona, para que ejerza la profesión docente. En este caso, la voz que se retoma para construir esta identidad es la de aquellos que hoy, gracias a su participación en los grupos de enfoque, son los que representan a los docentes de la UNAM. El partir de la información recabada mediante el desarrollo de dichos grupos resulta pertinente, ya que, como lo menciona Costa (1993), para identificarse hay que comunicarse, transmitir mensajes y hacerse identificar por determinados conjuntos sociales, porque el fin último “de la noción de identidad es diferenciar”. De manera adicional, a pesar de que se parte del profesorado universitario como un grupo de docentes pertenecientes a la UNAM, el identificar las cualidades que emergen en su discurso que son particulares de los docentes del nivel medio superior, o de aquellos del nivel superior, permite diferenciarlos dentro de un mismo conjunto de profesionistas que ejercen la profesión docente en la misma institución educativa.

A su vez, en el planteamiento que hace Revilla (2003) sobre los cuatro anclajes constitutivos de la identidad, son de particular interés para este estudio el tercer y cuarto anclajes. Los primeros dos abordan el aspecto físico (poseer un cuerpo determinado), y el contar con un nombre propio que nos dota de un reconocimiento como individuos inclusive frente a la sociedad, que nos otorga documentos oficiales que nos identifican. El tercero hace referencia a la autoconciencia y a la memoria del sujeto. En la descripción que hace el autor sobre este tercer anclaje, la autoconciencia se entiende como la cualidad de verse y pensar sobre sí mismo, así como asumirse como un sujeto activo con una historia personal en un tiempo y espacio determinados (relacionados con lo que en este capítulo se refiere como autopercepción); y la memoria como una especie de narración sobre sí mismo, con base en los recuerdos subjetivos que guarda en su memoria de forma selectiva (ya que como seres humanos nos es imposible almacenar la totalidad de la información relacionada con las experiencias vividas). Por ello destaca la recuperación, mediante el lenguaje, de las percepciones que los sujetos tienen del mundo; en este caso, los docentes de la UNAM a través de su discurso en los grupos de enfoque llevados a cabo. Tal como se manifiesta, la autoconciencia y la memoria están atadas a la biografía del sujeto y, por ende, a la identidad.

De acuerdo con el mismo autor, el cuarto anclaje se caracteriza por las demandas de la interacción social que se fundan en la congruencia de la comunicación y el compromiso del diálogo e intercambio con los otros; lo cual demanda confianza y estabilidad personal para establecer fácilmente la comunicación, con un mínimo de

interferencias, el establecer negociaciones y generar consensos. Ello da lugar a que la representación de la identidad se corresponda con la identidad social y personal.

En ese sentido, los hallazgos respecto a la identidad de los profesores de la UNAM, fueron contruidos a partir de las intervenciones de los participantes en los grupos de enfoque, tomando como base la fundamentación teórico-conceptual anterior. De tal forma, lo que menciona Navarrete (2013) posibilita dar sentido a la creación de la gran categoría de identidad docente ya que:

[...] se trata de un concepto que es necesario para hablar de algo que caracteriza temporal o históricamente [a] un sujeto, a una comunidad o a un campo disciplinario, pero, a la vez, es imposible de representación precisa y definitiva. La identidad es algo irrepresentable, solo se puede hablar de ella, pero jamás interpretarla o comprenderla en términos tangibles, definitivos, exhaustivos ni categóricos (Navarrete, 2013, p. 9).

Aunado a ello, se asume a la UNAM como el espacio que ofrece formación a los profesores, es su lugar de adscripción para el desempeño de su profesión y que a su vez aporta de manera directa a la construcción de la identidad docente. De tal manera que es a partir de lo que hablan los docentes en el desarrollo de los grupos de enfoque, que se construye la identidad del profesorado universitario, lo que permite conocer desde esta mirada quiénes son y cómo se describen los profesores de la UNAM desde su profesión docente en el momento actual.

El estudio presenta, como ya se ha dicho en el capítulo 6, el resultado del desarrollo de ocho grupos de enfoque con un total de 86 participantes profesores de la UNAM: 22 docentes del bachillerato y 64 del nivel superior. El objetivo fue explorar las percepciones y expectativas de los profesores sobre la formación docente, relacionadas con un proyecto de creación de un centro de formación de profesores de la UNAM.

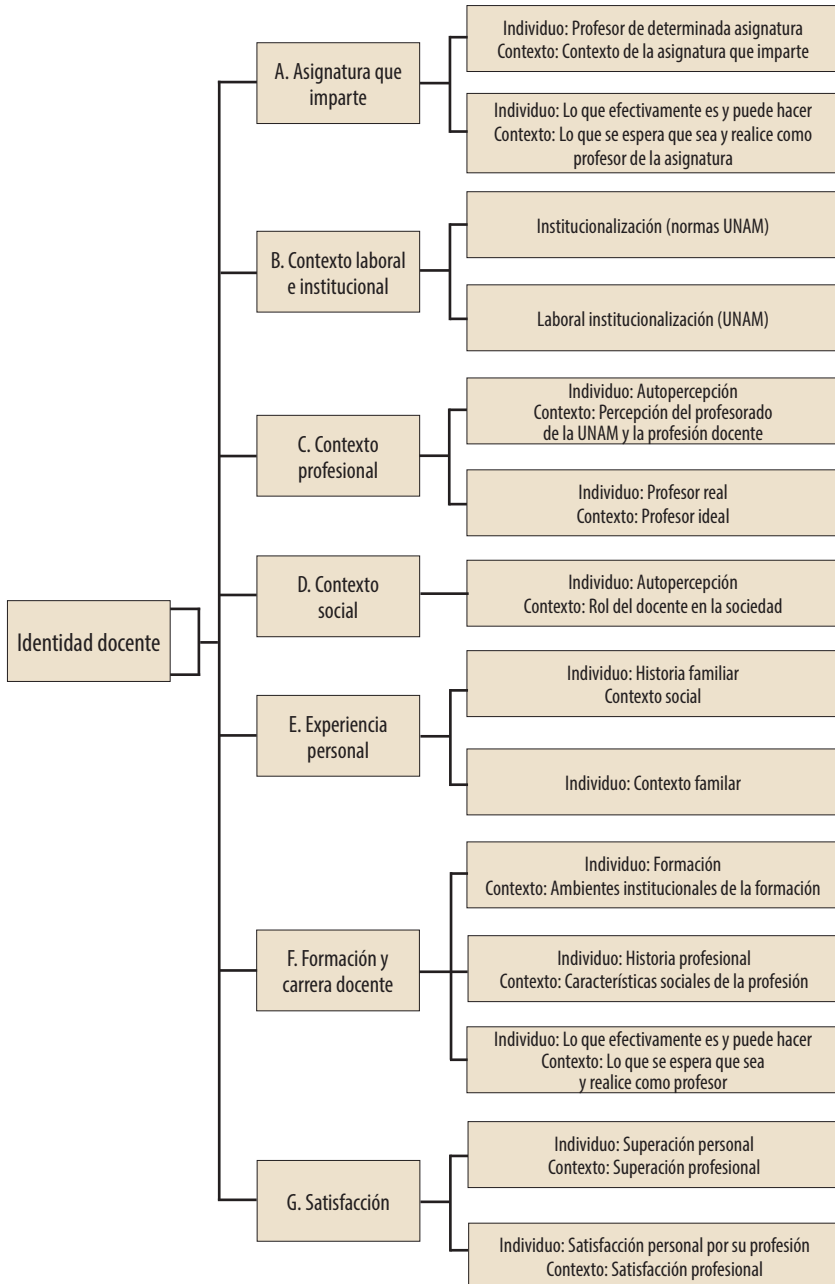
Los resultados del análisis que se presentan en este análisis se enfocan a la categoría de identidad. La pregunta detonadora cuyas respuestas dieron lugar a la mayor parte del contenido analizado sobre identidad en este capítulo, fue la que se hizo al inicio de cada grupo de enfoque:

### *¿Qué los llevó a ser docentes?*

La pregunta permitió que los profesores participantes en los distintos grupos de enfoque expresaran lo mismo historias personales y profesionales, que aspectos fundamentales de su trayectoria como docentes, con particular énfasis del ejercicio de esa profesión como integrantes del profesorado de la UNAM.

La figura 1 presenta las subcategorías que conforman la categoría de identidad docente empleadas para el análisis.

**Figura 1.** Subcategorías de identidad docente



### **Descripción general de las subcategorías**

De acuerdo con lo mencionado, en la construcción conceptual de la identidad docente, la mayoría de las subcategorías que conforman la construcción de la identidad de los profesores se compone de dos ámbitos: el individual y el contextual.

La primera subcategoría que compone la construcción de la identidad del profesorado de la UNAM refiere a la asignatura que imparte en su quehacer docente. En este caso el ámbito individual contempla lo que les representa ser un profesor de determinada asignatura, así como lo que efectivamente es y puede hacer como docente de esta. El ámbito contextual abarca el contexto de la asignatura que imparte, y lo que se espera que sea y realice como profesor de esa asignatura.

La segunda subcategoría es el contexto laboral e institucional en el cual se desenvuelve como profesor. En ella solo se encuentra analizado el ámbito contextual y este versa sobre la institucionalización, que se relaciona con las normas y disposiciones que deben seguir los docentes universitarios. Asimismo, contempla el contexto laboral e institucional en el cual cumplen su labor docente, es decir, el contexto laboral en el que desempeñan dicha profesión.

En tercer lugar, está la subcategoría que aborda el contexto profesional en donde se desempeña el docente. Esta contempla, dentro del ámbito individual, la autopercepción que tiene el profesor, inmerso en el medio en el que se desenvuelve como docente. También en el ámbito individual se encuentra lo que comparten con respecto a su realidad como profesores en su contexto profesional, es decir lo que son realmente en ese medio. En el ámbito contextual se encuentran tanto la percepción que tienen de los profesores de la UNAM como colectivo o la profesión docente en general, así como lo que relacionaron con el ideal de profesor dentro de ese escenario profesional.

La cuarta subcategoría refiere al contexto social, en donde en el ámbito individual se encuentra la autopercepción de los profesores dentro de la sociedad con respecto a su profesión como docentes. Y en el contextual su percepción del rol que ocupa el docente en general en la sociedad.

La experiencia personal con respecto a la docencia compone la quinta subcategoría. En ella, como parte del ámbito individual, se encuentra la historia familiar que los vincula a la profesión docente, así como las condiciones y características del contexto familiar que les acercaron a la docencia. En el ámbito contextual están contenidas sus experiencias y circunstancias personales dentro del contexto social que incidieron en su acercamiento con la profesión docente.

La sexta subcategoría es aquella que hace referencia a la identidad que han construido como profesores a través de su formación y a lo largo de su carrera como docentes. En el ámbito individual de esta categoría se incluyen aspectos relacionados con su formación, su historia profesional y lo que efectivamente es y puede hacer como profesor. Como parte del ámbito contextual se abordan elementos



concernientes a los ambientes institucionales de la formación que han recibido, las características sociales que reconocen de la profesión docente; y lo que consideran que se espera, desde la postura de distintos actores, que sea y realice como profesor.

Finalmente, en la séptima subcategoría, está la satisfacción, vista desde el ámbito individual como la superación personal que les representa su función docente, así como la satisfacción personal que les brinda su profesión como docentes. Y, desde el ámbito contextual, remite a la superación profesional que reconocen en su quehacer como profesores, y la satisfacción profesional que les significa ser docentes.

Para efectos del análisis, las intervenciones de cada participante dentro de cada grupo de enfoque, fueron fragmentadas en unidades menores, las cuales fueron denominadas como unidad de sentido temático, que se caracteriza por ser una frase, un enunciado o un párrafo que aborda un solo tema. De esta forma las unidades de sentido temático fueron clasificadas dentro de las subcategorías explicadas.

A continuación, se aborda cada una de estas subcategorías de acuerdo con lo que compartieron los profesores participantes en los grupos de enfoque. En primer lugar, se recupera la voz de los docentes del bachillerato universitario y, en seguida, la de aquellos del nivel superior.

## **II. La identidad docente de los profesores del bachillerato de la UNAM**

De acuerdo con lo que compartieron los docentes provenientes de los dos subsistemas de bachillerato de la UNAM, es decir, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), que participaron en dos grupos de enfoque correspondientes a este nivel educativo, el número total de unidades de sentido temático que corresponden a la construcción general de su identidad como profesores fue de 505. De estas, la mayor parte fue identificada dentro de la subcategoría de formación y carrera docente (38.6%), y en la de contexto profesional (28.9%), tal como se muestra en el anexo.

### ***Asignatura que imparte***

Si bien los profesores de las distintas áreas de conocimiento expresaron particularidades en función de la asignatura que imparten dentro de estas, las coincidencias, de acuerdo con la construcción de la identidad del profesorado, rebasan esas fronteras.

De manera general dentro de esta subcategoría, en lo que alude al ámbito individual, que los docentes mencionaron, refiere a la o las asignaturas que imparten, así como el plantel en el que lo hacen; aunado a ello, algunos precisaron también su formación de origen, aspectos que ya se encuentran descritos en los apartados anteriores de este libro.

Es en el ámbito contextual, de la subcategoría en donde sus intervenciones describieron cómo perciben y viven el contexto en el que imparten su asignatura; y que

los distingue identitariamente como profesores dentro de la UNAM. En algunos casos compartieron el reto que representó para ellos el vincular su disciplina con las demandas de ser docente frente a grupo. En otros, mencionaron aspectos como la falta de preparación que consideran existe para ejercer la profesión docente, ya que, aunque fueron formados en el campo de la disciplina que imparten, no cuentan con una formación o guía específica para ser profesores de la asignatura que tienen a cargo. Asimismo, mencionaron que, aunque identifican diversas fortalezas existentes en el plantel donde desempeñan su función docente, también consideran que las áreas de oportunidad en su campo disciplinar son muchas de acuerdo a lo que se espera que sean y realicen como profesores, y sugieren que deben atenderse.

Como parte del contexto de la disciplina que imparten, compartieron aspectos como los siguientes:

*“Digamos el caso [de la enseñanza] del área de matemáticas, se llega de forma circunstancial, con una preparación técnica, a veces muy rígida, y a la hora del manejo de grupos, que es difícil, si siendo de carreras humanistas y preparados para eso, digamos con todo el conocimiento de esa parte de la conducta de un ser humano es difícil, entonces uno se pregunta qué haría alguien con una preparación totalmente técnica, ¿no?...” (8.7.4.2).<sup>2</sup>*

*“...Primero fue muy frustrante, porque no, porque dicen, ‘¡ay!, psicólogo’, y ya sabes todo; no, no, no, o sea, es otra cosa, ¿no?, la disciplina, y otra, el manejo de grupos...” (8.2.3.5).*

---

<sup>2</sup> Las citas textuales contenidas en este capítulo, derivadas de las participaciones de los docentes en los grupos de enfoque, fueron identificadas con un número de código asignado que se aprecia entre paréntesis al final de cada testimonio. Una de las principales funciones de emplear este código es guardar el anonimato de los participantes, su interpretación es la siguiente:

**Ejemplo: (1.1.1.1)**

Donde:

El primer dígito corresponde al número de grupo de enfoque.

El segundo dígito corresponde al número de participante dentro del grupo de enfoque.

El tercer dígito corresponde al número de intervención que realizó ese participante en el desarrollo grupo de enfoque.

El cuarto dígito corresponde al número de unidad de sentido temático, contenida en la intervención realizada por el participante durante el grupo de enfoque.

### **Contexto laboral e institucional**

Previamente a la descripción de lo que conforma esta subcategoría, es importante recordar que en ella solo está implicado el ámbito contextual, pues como su nombre lo sugiere, se centra en el contexto laboral e institucional en el que el profesor se desenvuelve.

Los profesores que compartieron asuntos que hacían referencia al contexto relacionado con el plantel en el que dan clases, así como algunas cuestiones vinculadas con el ámbito institucional de la Universidad, en su mayoría se expresaron de manera favorable, pues hicieron alusión a aspectos que valoran de formar parte de la planta docente de la UNAM, e inclusive la forma en la que lo valoran aquellos que han ejercido la docencia en otras instituciones educativas distintas a la Universidad. Estos últimos lo manifestaron haciendo una especie de comparativo de acuerdo con su experiencia dentro de las aulas universitarias. Aquí dos ejemplos de ello:

*“Y pues yo lo comparo con los otros ámbitos de trabajo escolar que tuve en privadas y me pareció fascinante, me sentí muy a gusto, creo que la Universidad es un espacio que ofrece muchas cosas, a pesar de las carencias o de las quejas que muchos tenemos de salario o cuestiones de ese tipo, la UNAM es muy noble, ¿no?” (7.5.2.3).*

*“Quizá a estas alturas de mi vida, si regresara a la escuela privada, que no sé si alguien haya tenido experiencia, son cosas muy diferentes, no sé, tal vez no me sentiría a gusto, pero creo que la UNAM no la cambiaría por nada” (7.5.2.4).*

Otros compartieron desde su experiencia aspectos institucionales que les llaman la atención y, además, intervienen en el contexto dentro del cual se desempeñan como docentes. Al respecto mencionaron situaciones como las siguientes.

*“...Hasta hace unos años, no sé, unos ocho años, la mayoría de los salones en el CCH Azcapotzalco teníamos un cañón, entonces lo usaras o no lo usaras sabías que ya estaba de fijo, siempre se robaban algunos, pero la mayoría estaban ahí, teníamos una televisión también, muchos reclamamos cuando metieron los cañones porque estaban las televisiones y ahora ya ni siquiera hay cañones” (8.10.7.4).*

Otros profesores de bachillerato expresaron sentirse bien en sus lugares de trabajo y aunque la situación no es la ideal, aprecian el ambiente laboral que implica ejercer su profesión docente en el bachillerato de la Universidad.

*“...Entonces hice como una valoración de las poblaciones con las que ya había trabajado, y también había tenido el gusanito de trabajar con el bachillerato por los propósitos de la asignatura y, como mencionaba el maestro, los enfoques que hay, el modelo de la prepa y*

*el CCH, yo egresé de prepa, pero yo dije: no, yo quiero trabajar en CCH, por su modelo educativo y por los propósitos, y porque creo que la Psicología, como está planteado, brinda elementos como muy interesantes; bueno, todas las materias ¿no?, pero Psicología como que tiene otro gusto, entonces dije, quiero dedicarme al bachillerato” (8.2.3.11).*

En otros casos, los docentes hicieron alusión a situaciones relacionadas con su ingreso a la UNAM como profesores, así como su percepción del contexto institucional que enfrentaron y que, en ocasiones, lo consideran parte de las áreas de oportunidad por atender. Esto dentro de lo que ahora forma parte de su historia como miembro del profesorado universitario. Ejemplo de ello es la siguiente intervención.

*“...estudié mi carrera, terminé finalmente y me puse a buscar, a tratar de ingresar aquí, yo ya llevo más años participando en la UNAM, obviamente no de manera formal, porque pasé muchos años apoyando en investigaciones, específicamente a un catedrático (...), al cual considero mi mentor académico, y bueno me dio otra visión y me puse a tratar de buscar, tocar puertas, hasta que finalmente, afortunadamente, salió por ahí una convocatoria, fue abierta, yo no tenía ningún grupo, participé, afortunadamente pasé cada una de las etapas, me dieron la carta de aceptación; sin embargo, aunque tienes tu carta de aceptación, no hay grupos, estuve así tres años, sinceramente pensé que ya no estaba aquí, y finalmente me llaman tres años después, más o menos, tres y fracción, me llaman a dar clases, y esa es la historia” (7.7.2.3).*

### **Contexto profesional**

De acuerdo con el entendimiento que se ha establecido acerca de lo que conforma la identidad del docente, se identificó que en relación al ámbito individual de esta categoría –que refiere a la autopercepción insertos en su contexto profesional– es en donde, gracias a sus participaciones, fue posible caracterizar cómo es que los profesores de la UNAM viven y ejercen la docencia desde el ámbito más subjetivo.

En sus participaciones expresaron cómo conciben el ejercicio de la enseñanza desde sus propias vivencias, cómo construyen su rol como docentes desde que se iniciaron como profesores, e incluso antes de ocupar ese rol e imaginaban o deseaban serlo. También compartieron lo que les sucede cotidianamente en su profesión, independientemente de la asignatura que imparten, y cómo valoran su desempeño dentro del salón de clases, así como en los ambientes de enseñanza y aprendizaje que involucra su quehacer como docentes. Como muestra de lo que compartieron, y con ánimo de ejemplificar lo que colaboró, de manera general, a la conformación de su identidad docente, están los siguientes testimonios.

Sobre su inicio como profesores, expresaron vivencias como las que se rescatan a continuación:

*“Yo siempre quise ser maestro, quería ser maestro rural, irme al campo, que me pagaran con gallinas, eso era lo que quería. Mis papás sí dijeron ‘¿cómo maestro?, ¿y de la Normal Superior?’. Yo pasaba ahí por el metro Normal, por la Normal y me pegaba en la rejilla, porque antes creo que antes salías de la primaria, se hacía la secundaria y ya a la normal ¿no?, y bueno a insistencia de mis papás desistí, mi papá decía, ‘yo creo que puedes dar más que un maestro rural’; me voy a filosofía por la razón que fuese y terminando la carrera de filosofía dije, yo quiero ser maestro, y si no soy rural, bueno al menos maestro, de ahí en adelante, desde el 96 he dado clases, con gusto; con gusto porque yo lo tenía claro, yo quería ser maestro y maestro rural, no soy rural, pero sí maestro” (7.1.2.2).*

*“...Fue por puro accidente, realmente fue un MMT (mientras me titulo), entonces, encontré una oportunidad de entrar como técnico académico en la opción técnica Fotografía, y después de cinco años que logré titularme, estar dando clases ahí, y cuando ya me titulé dije ‘ok, ahora sí voy a ejercer comunicación gráfica’, pero dije ‘no, ya me enamoré, ya quiero estar aquí’, yo cuando daba clase entraba en un estado de flujo en el que no existía absolutamente nada más que yo y mis alumnos, y dije, no, yo aquí me quedo, y seguí” (7.3.2.1).*

Sobre la cotidianidad en la docencia y cómo viven el ejercicio de su profesión, compartieron perspectivas como estas:

*“...siempre me gustó el reto que implica algo que sabes, ahora ver cómo lo enseñas, cómo lo compartes con otro, para mí, enseñar es eso, compartir con alguien lo que sea, ¿no?, esa parte de disfrute, compartirla con alguien a través de la enseñanza” (7.2.1.4).*

*“Yo, actualmente, de esa parte de lo que dijo el profesor, de la calidad humana, no sé por qué a veces queremos ser tan cuadrados con los alumnos, no queremos que nos dirijan la palabra; yo en la clase, incluso hablando de correcciones ortográficas y todo, les digo, ‘a ver, chicos, yo antes de ser profesor, soy ser humano, soy padre, soy amigo, compadre, blablablá, y de repente puedo tener errores como todos ustedes o como cualquier persona, entonces, si en algo me equivoco como una pronunciación, como un acento, siéntanse con la seguridad de decirme, ‘profe ahí’, ‘así como cuando me equivoco en un número, háganmelo saber’...” (7.8.4.2).*

También expresaron la percepción que tienen del profesorado de la UNAM, o la profesión docente. Lo que comentaron permitió conocer de qué forma caracterizan al grupo al que pertenecen, y cómo se reconocen dentro de él, en algunos casos de forma precisa en relación al área de conocimiento o asignatura que imparten, en otras en aspectos generales de la profesión docente.

Refirieron situaciones particulares que experimentan en los planteles del bachillerato universitario, y el intercambio de aulas con los distintos docentes con quienes comparten las instalaciones educativas. Lo que señalaron sobre sus compañeros docentes como grupo que los identifica, permite conocer de qué forma ven a sus pares desde una perspectiva interna, y dentro del ámbito cotidiano de su contexto profesional.

*“Y algo que yo veo, por ejemplo con los profesores que comenzamos o que comienzan o que ya tienen un rato dando clase y no son profesores de formación, les cuesta mucho trabajo, les pregunta la gente ‘¿a qué te dedicas?’; ‘doy clases’, o sea, no se toman ese compromiso de decir, ‘soy profesor’; desde que empezamos nos dicen, ‘profesor le llamamos’, o sea, no se la creen, entonces lo primero que debemos hacer cuando nos invitamos o empezamos a meter en este tipo de situaciones, si no nos la creemos que SOMOS profesores y solo damos clases, nos va a costar algo de trabajo; yo, actualmente, siempre que me preguntan mi ocupación o profesión, ¡DOCENTE!” (7.8.3.6).*

*“... preguntan [los estudiantes] y el profesor dice, ‘eso lo debiste haber visto’ o ‘eso ya lo debes de saber, ¿no?’, digo, eso de ya lo debes de haber visto o de saber me lleva a decir ¿es culpa del alumno o culpa del profesor?, entonces como no lo podemos tener tan certero, yo sí me tomo la molestia de, ‘profesor, es que no entiendo ahí’, hago una pausa y les doy la explicación, eso permite que el alumno se acerque a uno, a diferencia de que si uno dice, ‘lo siento, lo debiste haber visto el año pasado, ni modo’; entonces sí trato de tener comunicación con ellos sin romper este respeto, porque, a pesar de que tengo mucha comunicación con ellos, siempre soy el profe, profesor, no como otros que apellido, o ya se llevan más de tutear con los profesores, tampoco creo que debemos de llegar a ese aspecto...” (7.8.4.3).*

Asimismo, algunos profesores hicieron visibles, a través de sus comentarios, comportamientos que consideran poco favorables para el papel que desempeña un docente en la institución educativa. En estos casos aludieron a las condiciones en las que varios de sus colegas llegaron a la profesión docente, en donde esta se aprecia como una labor secundaria en importancia, o como una situación profesional que, más allá de representar una vocación, es vista como algo temporal y necesaria únicamente por el ingreso económico que les brinda.

*“...digo, afortunadamente todos [refiriéndose a los presentes] tienen esa vocación y es algo muy agradable, pero desafortunadamente, por lo que yo conozco de colegas y compañeros, es que a veces no ocurre así, (...), Porque no todos llegan porque se les despertó la vocación, y ya tenían un camino fijo, pero en muchos de los casos, no sé en qué porcentaje, pero sí muchos, llegan de manera circunstancial, sobre todo, hablo concretamente de matemáticas...” (8.7.4.2).*

*“...a veces hay profesores que llegan porque no encontraron trabajo en la industria y entonces, me voy de profesor, como si fuera cualquier cosa...” (8.3.3.6).*

Otras de las reflexiones que tuvieron lugar en las conversaciones, destacaron la importancia de los saberes que poseen los profesores con respecto a su experiencia frente a grupo, y la forma en que han sido capaces de resolver situaciones que enfrentan en el contexto del bachillerato de la UNAM, sobre todo en función de compartir conocimientos y experiencias que consideran muy útiles por ser otra realidad en el aula. En ese sentido, manifestaron la importancia y necesidad de que los docentes escriban y divulguen esos conocimientos y aprendizajes en beneficio del profesorado universitario.

*“...en la mañana, a pesar de que eran muchos, me era más fácil la docencia, sin embargo, en la tarde, a pesar de que eran 25, qué difícil era, qué difícil era, entonces, ahora, con lo de los programas, decían los compañeros (...), ‘es que son muchos, ¿cómo los vamos a evaluar?’; y en esa época salió un artículo, en la página de la UNAM, y decía, ‘cómo evaluar grupos grandes con trabajo colaborativo’, y entonces les dije, ‘ahí está eso, ahí está, vamos a leerlo, vamos a ver’; y lo que he visto es que muchos de nosotros nos quejamos de la cantidad de alumnos, pero yo he visto que hay profesores muy, muy buenos y que trabajan con grupos extensos, y no lo escriben, no lo escriben, algo que tiene la Prepa es que los profesores que tienen esta experiencia no la plasman, no dicen, ‘yo hice así, así, asado, y a mí me ha funcionado muy bien’, y es algo que no tiene la Prepa, ¿no?, a mí eso me gustaría que hicieran todos los profesores que tienen la vasta experiencia...” (7.4.3.2).*

En relación a lo que es un profesor en la realidad de su práctica (distinto al ideal), lo que expresaron hace alusión a las circunstancias que enfrentan en su labor como docentes y que tienen que resolver. Algunas de sus intervenciones narraron situaciones relacionadas con el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), con la infraestructura de sus planteles, y que deben sortear para poder desempeñar su labor como docentes de la manera más óptima para ellos. Al respecto expresaron situaciones como las siguientes.

*“Entonces, luego nos hablan, es cierto, de las TIC, ‘métete a internet y bájate de YouTube’ que tiene cosas interesantísimas, sí, pero tienen que darme lo necesario para que eso funcione, porque si yo no puedo saber que voy a tener un kit en cada clase, no puedo planear una clase en términos de las TIC, entonces lo uso de manera estrictamente complementaria, un par de veces al semestre en primero, un poquito más en tercero y párale...” (8.10.7.5).*

*“...bueno, sí nos forman en las TIC, pero luego no funciona la computadora, más allá de eso, nos forman en las TIC, y bueno yo soy profesora de opciones técnicas, doy una opción técnica que se llama desarrollo de sitios y materiales educativos web, doy clases en un salón sin computadoras, en donde los chicos y yo tenemos que llevar las computadoras, pero además, si me va bien, tengo acceso a internet dos clases al año...” (8.1.4.14).*

En ese sentido pareciera, de acuerdo a lo que comentan, que en ocasiones tanto la formación que reciben los profesores, como la necesidad de atender la innovación educativa que exige la actualidad, están situadas en el escenario de lo ideal y no en lo que realmente sucede en el contexto en el que desempeñan su labor docente.

De manera particular, hubo participaciones en las que hablaron de lo que les gustaría hacer desde el ideal de profesor que la institución concibe, sino desde lo que ellos consideran como ideal para el desempeño de su labor. En ese ámbito, no solo mencionaron el uso de las TIC y la infraestructura con la que cuentan, sino también de los programas de estudio que deben atender.

*“Entonces, desde el punto de vista de la sistematización y la planeación de los programas de estudio, [estos] tienen que partir de cuál es la realidad de los salones de clase de preparatoria y de CCH, si no, esto va a ser el país de las maravillas, y luego nos bajamos a la realidad mexicana y no va a funcionar...” (8.10.7.6).*

Vale la pena señalar, que aunque fueron pocos, algunos profesores coincidieron al expresar una percepción relacionada con la falta de ética en la profesión de algunos miembros del profesorado universitario, así como de cualidades personales relacionadas con la moral que, de acuerdo con ellos, debieran ser atributos necesarios en los profesores que ejercen su profesión en este nivel educativo.

### **Contexto social**

En el caso de esta subcategoría, el ámbito individual refiere a la percepción que tienen de sí mismos como docentes dentro de la sociedad. En ese sentido compartieron vivencias personales, enmarcadas en su contexto social, que los llevaron a ejercer la profesión docente:

*“... Este... curiosamente, quizá el destino ya me tenía planeado aterrizar en la Universidad, porque yo recomendaba a la persona que me recomendó la escuela privada en el último semestre, precisamente una maestra de la facultad me dijo, mete tus papeles a la prepa, lo cual hice, pero no lo veía como mi actividad fundamental, hasta que en un momento, me di cuenta de que estar en una oficina tantas horas, eh... no era lo mío, tantos días... Yo veía que había gente que lo disfrutaba, y bueno renuncié a esos trabajos y entonces fue cuando..., no sé por qué me aguantaron tanto en la UNAM, porque me*



*hablaron de la prepa varias veces y nunca acepté las clases, hasta ese momento que ya habían pasado como seis, siete años, y es que llego a la prepa...” (7.5.2.2).*

*“...empecé a trabajar en un despacho de maestros que calculaban estructuras, me encantaban las matemáticas, y todavía siendo estudiante, un día estaba en el salón de clases de uno de los maestros que era mi jefe y no llegó él a dar su clase, y les dije a los alumnos, si quieren yo les doy la clase, porque ya me la sé, era lo que yo practicaba, era lo que me sabía y me lo sabía súper bien, entonces, dijeron sí, y empecé a dar la clase cuando llegó el maestro, me quise quitar y me dijo ‘no, sígueme’, y de ahí ya no solté el pizarrón hasta la fecha ¿no?, porque empecé a dar clases y él me decía ‘vete con la letra derechita, pon una línea ya que termines esta parte, luego la siguiente, pregunta si puedes borrar esta parte del pizarrón’ y me fue coacheando, y di clases gratis como cuatro años, y yo ni quería cobrar, porque yo decía ‘yo quiero a la UNAM’...” (7.10.2.1).*

Sobre la parte contextual de esta subcategoría, que está vinculada con el rol que perciben que tiene el docente en la sociedad de manera general, expresaron situaciones que dejan entrever que la función del profesor es apreciada y valorada de forma que enaltece su labor, en el sentido de que se les reconoce la influencia favorable que pueden llegar a tener no solo en los procesos formativos de sus estudiantes, sino de manera significativa en sus vidas. Algunas intervenciones que permiten ejemplificar lo anterior se presentan a continuación:

*“A mí me ha tocado mucho respeto al trabajo que uno hace, que yo creo que eso es fundamental, no solo en el desarrollo de la vocación, sino también en la permanencia que uno tenga en esos lugares, ¿no?...” (8.8.2.5).*

*“El maestro tiene que ver en mucho con lo que va a suceder después en el país, la manera como formamos a los alumnos, no solo la transmisión de datos, de qué autor hizo tal novela, cuál es el contexto histórico de tal otra, cuál es el discurso moral, social, político y humano de tal autor, más allá de eso, es el trabajo de formación de una persona, que a lo mejor llega a ser el presidente del país, a lo mejor formamos a otro maestro, a lo mejor llega a una editorial, pero llega formado, no solo de datos, sino también como una persona, y ese trabajo es el que hace el maestro en la primaria, en la secundaria, en la preparatoria y hasta en la universidad...” (8.10.2.8).*

### **Experiencia personal**

El ámbito individual de esta subcategoría trata sobre la historia familiar que compartieron los profesores durante sus participaciones en las conversaciones que se llevaron a cabo; también contempla el contexto familiar en el que el docente estuvo inmerso, y que intervino en su acercamiento a la docencia, y en su desarrollo como

tal. En cuanto al ámbito contextual, las intervenciones analizadas sobre las vivencias de los profesores se relacionan con el contexto social que lo rodeaba, y que también tuvo una influencia en su contacto y aproximación con la profesión docente.

Lo que algunos profesores compartieron sobre su historia familiar, que tuvo una influencia directa en su profesión como docentes, narra cómo sus vínculos familiares los aproximaron al campo de la docencia, lo determinó parte de la construcción de su profesión y, por ende, su identidad como profesores. En esos casos los maestros refirieron elementos como el siguiente:

*“Mi mamá era maestra de bachilleres, posteriormente fue también maestra de la UNAM en CCH Azcapotzalco, entonces, desde chico yo estaba muy acostumbrado a andar entre maestros y en salones de clases, en las juntas, todo ese mundo, mi hermano y yo lo conocimos desde chicos...” (8.10.2.2).*

*“...en mi caso siempre fue una habilidad admirar el enseñar, vengo de familia de maestros normalistas, mis papás y, curiosamente, dentro de la familia fui la única que no estudio especialmente para ser maestra, pero que siempre me gustó el reto que implica...” (7.2.1.4).*

Con respecto al contexto familiar, sus participaciones estuvieron relacionadas con aquellos aspectos que pertenecen a su ámbito familiar una vez que ya se encontraban en el ejercicio de su profesión de origen o la docencia. Estas referen a decisiones y elecciones que los llevaron a la labor docente por motivos personales y relacionados con la familia que formaron como adultos. Ejemplo de ello son los siguientes testimonios:

*“Alguna vez tuve la oportunidad, como dice el profesor, este, de repente, cuando... a lo mejor cuando yo empecé decía, pues por lo mientras, ¿no?, ya terminando la licenciatura me casé con mi esposa, entonces era algo de por lo mientras, de repente cuando apretó, en el primer embarazo de mi esposa, me meto a trabajar en una escuela particular, aguanté como un mes, se los juro, o sea nada que ver, o sea yo iba con la mejor disposición, el ambiente, el sistema, los niños; no, no, no, ahí muere, dije ‘mejor apretados que desgastados ¿no?’, y la verdad es que el ambiente que tenemos en la Escuela Nacional Preparatoria, en la Universidad, creo que es lo idóneo para esta labor tan noble que tenemos, de la docencia...” (7.8.3.8).*

*“...en fin, todo menos tal vez, exactamente lo mío, empecé ahí como corrector de estilo y terminé metiéndome en las cuestiones más técnicas, ¿no?, y bueno, me fue bien, económicamente me fue bien, junto con mi esposa pudimos hacer una casa en siete años digamos, esto, eh, tenía posibilidades de continuar, pero me salí y me salí en un momento*

*importante porque vi que no era lo que yo quería, lo que yo quería era dar clase...”*  
(8.6.2.4).

Las unidades analizadas como parte del contexto social, respecto a su experiencia personal como docentes, aluden a situaciones relacionadas con su quehacer como profesores en relación al contexto en el que estaban inmersos y que contribuyó en su iniciación en el quehacer docente. En ocasiones de forma azarosa, en otras con la claridad de tener la vocación desde la educación secundaria, las siguientes vivencias permiten mostrar cómo llegaron a ser docentes algunos de los profesores de la Universidad.

*“Sí, bueno, yo digo que la vocación siempre me estuvo persiguiendo y no le hacía yo caso (risas), porque desde secundaria, es lo mismo que el profesor, ayudaba a mis compañeros a estudiar. Secundaria, vocacional, superior, siempre se acercaban a mí para que les enseñara...”* (8.3.2.1).

*“...yo empecé con el manejo de grupos en el 94, aquí en Universum, entré como anfitriona, era casi nuevo el museo y así, y... era muy mala ((risas)), entonces, como que se me complicaba porque tienes la sala, la misma sala, es el mismo material y tienes que explicar lo mismo si es el grupo preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura, padres de familia, etcétera, ¿no? Entonces, eh, de hecho, yo llegué acompañando a mis amigas, porque ellas querían entrar y después, necesitaban psicólogas y todo para el área de biología y de reproducción humana, eran talleres de sexualidad, entonces pues dijeron ‘no, pues haz el examen’, lo hice y me quedé...”* (8.2.3.1).

### **Formación y carrera docente**

De acuerdo con lo ya mencionado en este capítulo, es en la subcategoría de formación y carrera docente en la que se concentra el mayor número de unidades de sentido temático que fueron analizadas con respecto a la identidad docente.

Los testimonios vinculados a la historia profesional que se identificaron como parte de lo que expresaron los profesores haciendo alusión a su formación y carrera como profesores, corresponden al ámbito individual de esta subcategoría. La historia profesional se relaciona con lo que el profesor ha estudiado, y lo que le ha sucedido a lo largo de su trayectoria en el quehacer docente. Algunos participantes compartieron cómo llegaron a ser docentes de la UNAM gracias a su formación disciplinar de origen, o al acercamiento que tuvieron con colegas o a través de sus propios profesores. Algunos de los ejemplos más representativos de lo anterior se pueden derivar de los siguientes testimonios:

*“De todas las áreas en donde yo he trabajado, siempre áreas incluso de gobierno o de institución privada, siempre me hablaban para impartir cursos de formación, manejo de*

*grupos, entonces ahí, como que todavía no descubríás ¿no? la intención de ser profesor (...) Me invitaron a ser adjunto en la facultad de economía, una maestra de instrumentales, y me gustó (...). A partir de ahí empecé a trabajar, a desempeñarme como profesor adjunto y luego se dio la oportunidad en el CCH, totalmente diferentes, ¿no?, o sea grupos de 15 a 20 alumnos, a llegar y 55 alumnos, ¡oh, Dios! ¿Qué hago con tantos, no? Entonces esa habilidad la vas desarrollando, y aquí estoy...” (8.9.2.3, 8.9.2.4, 8.9.2.5).*

*“...hice mi servicio social como adjunto de profesor, en la materia de Producción de Teatro, Introducción a la Producción de Teatro y en Taller de Producción de Teatro, entonces pasé en directo de las clases a la docencia en artes...” (8.10.2.3).*

Dentro de las características sociales que reconocen de la profesión como docentes, que corresponde al ámbito contextual de esta subcategoría, expresaron situaciones como los cambios en la sociedad que permean hasta sus salones de clase y a los que deben adecuarse en su labor como profesores. También compartieron vivencias y experiencias que hacen referencia a situaciones que enfrentan de manera cotidiana al ejercer su profesión, y que son parte de un contexto social determinado, ya sea por los avances en el conocimiento, en la tecnología, o bien derivados de la edad de los estudiantes que atienden, por mencionar algunos; así como la complejidad de su labor ante todos esos factores. Ejemplo de ello se lee en las siguientes intervenciones.

*“... aparte de la teoría que se nos da, es que nos ubiquemos en el momento del chico con el que estamos trabajando, todos los maestros deberíamos de tener un poco de conocimiento del adolescente, porque entramos muchas veces en competencia con ellos, en lugar de ser un apoyo... y creo que eso es muy, muy importante y muchos no tenemos esa formación...” (8.4.3.4).*

*“...aunque estemos ahí varios psicólogos, no hay un presupuesto para pagar atención psicológica para todos los alumnos, ¿no?, entonces, ahorita el departamento de psicopedagogía hizo un proyecto muy interesante, en el cual van a participar las FES y CU, qué bueno, ¿no? que nos van a ayudar un poquito a liberar algo de los conflictos que se están presentando...” (8.4.5.3).*

*“...saber canalizar [a los alumnos], saber qué hacer con esos casos, igual, hasta que si una muchachita se enamora, dices ¿cómo lo maneja?, te da pena manejarlo..., tuve por ahí una experiencia que dije ‘¿cómo le hago?’, llamé a los papás, les dije, ‘vienen muy enojados’, y, a ver ¿por qué? hasta que ya les enseñé, ‘miren, es que’... les enseñé todas esas cosas, caritas, y yo no he tenido nada de cómo manejo esas cosas; pienso que ojalá haya... todas las cosas que enfatizan aspectos de ese tipo son muy muy fundamentales, y sobre todo, cursos que ojalá tomen en cuenta todas las realidades que vivimos, eh... Los que más me han servido son esos...” (7.7.3.2).*

*“...Lo que comentaba la maestra con esto de los teléfonos, yo ya lo empiezo a hacer, porque como además los programas lo piden, les digo, a ver, chicos, ahora sí pueden utilizar el teléfono, pero no para mensajear ni llamar ni estar texteando, sino como medio de búsqueda de información y es bien interesante, porque por ejemplo, voy a pasar lista y digo, ‘saben qué, hoy vamos a ver (...), y ahorita escogemos unas dos o tres personas que pasen y escriban lo que entendieron’, es bien interesante porque saben buscar información, pero no la saben interpretar, porque por ejemplo, viene el esquema y lo primero que hacen es, pasan al pizarrón y lo copian igualito, cuando lo tratan de explicar, como que ya no le están agarrando la idea, porque no hicieron la construcción (...), sino, como lo copian directo y ahí es donde tú entras, a ver, ‘vean lo que hizo su compañero, ahora vamos a ver cómo se debe construir paso por paso’...” (7.8.5.5).*

Las siguientes experiencias de los docentes permiten ejemplificar, de manera general, lo que constituye lo que efectivamente son y pueden ser como profesores, y esto corresponde al ámbito individual de esta subcategoría. En ella compartieron parte de la realidad que enfrentan en su labor docente, en donde se ven en la necesidad de echar mano de las herramientas, estrategias y recursos con los que cuentan de forma cotidiana. Expusieron las condiciones que enfrentan algunos de los profesores y los recursos a su alcance para realizar su labor docente, en donde no necesariamente cuentan con los apoyos o las herramientas para hacerlo, pero tienen el interés e iniciativa de resolverlo de forma autónoma. En ese sentido, también comunicaron lo que hacen por iniciativa propia para mejorar su desempeño como docentes, o mantenerse actualizados en el marco de su labor como profesores, ya sea por el compromiso y vocación que poseen con la profesión, o por la necesidad de atender de mejor forma a sus estudiantes y los contenidos de su asignatura. Todos ellos son rasgos que forman parte de su identidad como docentes. Los siguientes testimonios son una pequeña muestra de lo que dijeron al respecto y permiten caracterizar globalmente lo que efectivamente son y hacen como profesores.

*“... hace años, yo he optado por tomar un curso de licenciatura de actualización docente de bachillerato y busco uno de licenciatura, es muy enriquecedor tomar el curso de..., hace poquito vine a tomar uno aquí al posgrado de contabilidad o de contaduría, de matemáticas financieras ¿no?, y me decían los profesores y los compañeros que estuvieron en el curso ¿qué hace aquí profe?, lo mismo que ustedes, actualizándome, ¿no?, viendo cómo les puedo proyectar a ellos lo que yo estoy tratando de enseñar...” (7.8.5.2).*

*“...conocer a fondo los nuevos programas, yo me siento en un programa de (...), como me sentía hace 20 años cuando empecé a dar clases ¿Y ahora qué doy? Este..., me he*

*desvelado revisando temas, además, algo bien curioso, tuve que sacar libros de mis suegros, de mis hermanos, o sea libros donde viene esa información, porque actualmente en los libros que estamos manejando no venía esa información...” (7.8.6.1).*

Con respecto al ámbito contextual de esta subcategoría, en particular sobre los ambientes institucionales de la formación que han experimentado, las intervenciones de los profesores no hicieron referencia a ello de manera amplia. Sin embargo, los profesores que compartieron algo al respecto describieron cómo viven los procesos formativos desde lo que les implica personalmente asistir a diferentes lugares para formarse. Mencionaron aspectos relacionados con el tiempo, las facilidades de acceso a las instalaciones, los materiales necesarios para su formación y la dinámica en torno a ellos. Los siguientes fragmentos de sus intervenciones narran este tipo de situaciones.

*“Y con base en esto de que me gustan los cursos presenciales, actualmente es un problema cuando uno va a capacitarse o a tomar cursos dentro de la Universidad en los programas de actualización, bueno, parecerá, no sé, una superficialidad, pero que el centro tenga accesibilidad de transporte, y si se pudiera estacionamiento, porque luego es un problema, ahora uno va a tomar cursos y no te puedes estacionar, andas corriendo en el metro, en el autobús con los tiempos encima y sabiendo que luego no vas a encontrar dónde estacionarte, para mí es importantísimo...” (7.5.5.2).*

*“...a mí me pasa, yo soy amante de los libros, me gusta y voy al CCADET a buscar un libro, ¿y qué crees?, lo tiene un investigador y lo tiene en su biblioteca particular, son cosas que dices, hójole, se supone que es para todos, y el investigador lo tiene en su biblioteca particular, entonces que exista esa regla que no se los lleven, porque creo que todos, tanto investigadores como los otros, tenemos el mismo derecho a esos materiales...” (7.11.4.1).*

Lo que se espera que sea y realice un profesor se encuentra ubicado dentro del ámbito contextual de esta subcategoría, y tiene que ver con la percepción que tienen los maestros universitarios sobre las expectativas institucionales, disciplinarias y normativas de quien ocupa el lugar de docente de bachillerato dentro de la Universidad. Cabe aclarar que las intervenciones relacionadas fueron pocas, sobre todo en comparación con las participaciones que se vinculan a algún otro de los ámbitos y subcategorías que conforman la gran categoría de identidad docente. De cualquier manera, aquí se presenta uno de los testimonios que hacen referencia a ello, ya que forma parte de lo que expresaron los profesores consultados.

*“Porque, por ejemplo, ahora que los nuevos programas hablan de que se debe de enseñar también a que los alumnos empiecen a buscar en otro idioma información y todo eso,*

*pues también a los profesores, obviamente nos hace falta, ¿no?, entonces sí sería bueno que se tuviera la oportunidad de tomar cursos, por ejemplo, en las sedes de la UNAM en otros países...” (7.12.8.1).*

### **Satisfacción**

Al hablar de satisfacción, se apela a una de las partes más representativas de la identidad docente, pues es en ella donde se manifiestan las motivaciones, afinidades, vivencias y emociones favorables, logros y rasgos consonantes con alcanzar algo que nos representa la sensación de cumplir de forma completa alguna acción, meta u objetivo. En este caso, la satisfacción personal y profesional que les brinda a los profesores su quehacer como docentes, también se relaciona con la superación personal y profesional que alcanzan en su labor cotidiana como profesores del bachillerato universitario.

En cuanto al ámbito individual, los docentes refirieron lo gratificante que es que los estudiantes los reconozcan fuera del contexto escolar, o que incluso al interior del plantel escolar los saluden con buen ánimo; asimismo comentaron el gusto y proyecto de vida que les significa dar clases. En particular, con respecto a la satisfacción personal y a la superación profesional que les significa su profesión, se retoman los siguientes testimonios como ejemplo de lo que los profesores de este nivel educativo de la Universidad expresaron al respecto.

*“...cuando ya me titulé, dije, ‘ok, ahora sí voy a ejercer’ (...), pero dije, ‘no, ya me enamoré, ya quiero estar aquí’, yo cuando daba clase entraba en un estado de flujo en el que no existía absolutamente nada más que yo y mis alumnos, y dije, ‘no, yo aquí me quedo’, y seguí, seguí, seguí y hubo oportunidad de saltar a educación artística, todavía me gustó más...” (7.3.2.1).*

*“Fue mi vocación y la verdad es que he tenido... ah, y una moraleja, cuando empecé a dar clase en la prepa uno, y al mes en la secundaria, dije, saben qué, hasta ahí, porque la secundaria surgió de nivel popular, entonces parecía yo niñera, ‘maestro, que ya me quitó mi lápiz, que ya me jaló la trenza’, dije, ‘no’, cuando llego al ambiente de prepa digo, ‘de aquí soy’...” (7.8.3.7).*

Finalmente, aunque fueron menos las menciones que hicieron referencia al ámbito contextual de esta subcategoría, los profesores compartieron aspectos que se relacionan con la satisfacción profesional, como las que a continuación se presentan:

*“...y sobre todo en el trabajo con los estudiantes, pienso que son la materia prima, es lo mejor que tenemos en la UNAM y bueno, de ahí me convencí de que esto era lo mío, por eso es por lo que decidí enfocarme totalmente a la docencia...” (7.5.2.3).*

*“¿Por qué en bachillerato? Uno, porque me apasiona el trabajo en este nivel. Dos, porque por azares del destino mi trabajo profesional comenzó en otras áreas de la UNAM, pero siempre enfocado a atender al bachillerato, este... en programas de formación, en cuestiones de diseño curricular, este... en diferentes cosas, pero siempre trabajé con varios niveles, pero mayormente enfocado en bachillerato y definitivamente, aunque me gusta el trabajo en licenciatura, me parece que el trabajo en bachillerato tiene una pasión para mí que no se da en otros niveles...” (8.1.2.3).*

### **III. La identidad docente de los profesores de licenciatura de la UNAM**

En lo que respecta a este nivel educativo, vale la pena precisar que en este caso se desarrollaron seis grupos de enfoque en los que participaron 64 docentes. Por ello la cantidad de unidades de sentido temático analizadas, así como los testimonios recuperados de los docentes, es mayor.

De acuerdo con lo que compartieron los profesores del nivel licenciatura en los grupos de enfoque, el número total de unidades de sentido temático que corresponden a la construcción de su identidad como docentes, fue de 1,091.

Al igual que en el nivel bachillerato, en licenciatura también es la subcategoría de formación y carrera docente en donde se encuentra el mayor número de unidades de sentido temático (34.5%) con respecto al resto de las subcategorías que conforman la identidad docente en este nivel educativo. Y, en segundo lugar, se encuentra la subcategoría de contexto profesional (24%), tal como se muestra en el anexo.

En este nivel educativo, la distribución de unidades de sentido temático expresadas por los profesores, de acuerdo al área de conocimiento a la que pertenecen, indica que los asistentes a los grupos de enfoque procedentes del área de las ciencias biológicas, químicas y de la salud, fueron quienes tuvieron un mayor número de unidades clasificadas dentro de la categoría de identidad docente.

Se observa que al igual que en el nivel bachillerato, los participantes del área de las ciencias sociales del nivel licenciatura, fueron aquellos que tuvieron un menor número de unidades de sentido temático analizadas al interior de la categoría de identidad docente.

De manera general se aprecia que, dentro de las subcategorías, la distribución de las unidades de acuerdo al área de conocimiento es similar, salvo en algunos casos. Por ejemplo, en el contexto laboral e institucional se observa que las unidades correspondientes al área de las ciencias biológicas y de la salud tienen una menor presencia, lo mismo sucede con respecto a la experiencia personal en donde el área de las humanidades y las artes cuenta con un número inferior de unidades de sentido temático en comparación con las otras áreas.

A continuación, se presentan por subcategorías, los resultados del análisis correspondiente a los profesores de licenciatura que participaron en los grupos de enfoque:



### *Asignatura que imparte*

Dentro del ámbito individual, las unidades de sentido que refieren a ser profesor de determinada asignatura y, de igual forma que en el nivel bachillerato, ahí se encuentran las intervenciones donde señalan de manera general la asignatura que imparten, el plantel en el que lo hacen, en algunos casos su antigüedad y, en menos casos, añaden que también imparten asignaturas pertenecientes a otras áreas de conocimiento. Algunos ejemplos de lo que mencionaron con respecto a las particularidades de ser profesores de determinada asignatura se citan a continuación:

*“...empecé a ver cómo podría transmitir ese conocimiento a los alumnos, pero sin perder el foco de que somos arquitectos, porque casi la mayoría de ellos querían formar calculistas, y mi idea es que el arquitecto, pues si sabe de cálculo, bendito Dios, yo en parte profesionalmente me dedico a eso también, pero la idea era transmitir conocimiento a los muchachos, ¿para qué voy estudiar esto de matemáticas?, ¿para qué voy a estudiar esto de continuidad estructural?, para motivarlos; ahí aprendí que la importancia es motivar a los alumnos para que vean la utilidad de lo que están aprendiendo...” (2.6.2.3).*

*“Entonces a mí me encanta mostrar que la historia puede ser tan amena como uno quiera y que la historia siempre es humana, entonces, siempre es posible adentrarnos al tema, aunque sean procesos difíciles, densos, complicados y que involucran a muchas otras áreas, como economía, política, en fin...” (1.2.2.3).*

*“...cuando yo empecé a dar clase, yo sentí la necesidad de tener más elementos de índole didáctico, pedagógico, filosófico, etcétera, porque es como me entiendo yo, y la relación con el alumno es, en cierta forma, como la relación médico-paciente, si tú no tocas ciertos puntos, ciertos nervios, ciertos puntos sensibles en el alumno, no va a pasar nada, y lo poco que puedes hacer, va a ser contraproducente...” (4.8.3.2).*

También dentro del ámbito individual de esta subcategoría, con respecto a lo que efectivamente son y pueden hacer como profesores, mencionaron aspectos que deben enfrentar y atender como parte de su práctica docente valiéndose de lo que tienen a su alcance, y a su vez aludieron a situaciones inherentes a su profesión docente que les implica ir más allá de lo cotidiano en beneficio de su práctica docente en la asignatura que imparten.

Con respecto al ámbito contextual, se clasificaron las intervenciones de los participantes que expresaron asuntos que se relacionan con las circunstancias en las que imparten su asignatura, esto incluye el plantel, el colectivo con el que comparte dicha disciplina o asignatura que enseñan, y aspectos anexos a su actividad como profesores. Dentro de sus participaciones al respecto señalaron aspectos o problemáticas que identifican desde su rol de profesor con relación a los contenidos que

imparten, o lo que aprecian al estar inmersos en la profesión docente relacionada con un área de conocimiento. De la misma manera, se incluyeron las participaciones vinculadas a lo que ellos perciben se espera que sean y realicen como profesores. En ese sentido, los profesores hicieron alusión a condiciones de ejercer la profesión docente que consideran rebasan el límite de lo posible y les demandan algo adicional, como tiempo, esfuerzo o apoyos. Ejemplo de ello son las siguientes voces:

*“Si son de 20 horas, 30 horas, estar todo el tiempo frente al grupo, es pesadísimo, y aunque les fascine dar clases, es cansadísimo, hay que seguir trabajando en la casa, llevarse la tarea, sábado y domingo; ese extremo es pesadísimo, es mejor hacerlo por gusto; es decir, que cumpla uno con sus horas, las que dice el reglamento, dependiendo del nombramiento que tenga uno...” (3.9.3.2).*

*“...la Facultad de Música yo creo que tiene ciertas características, porque en primera, la educación casi es particular, o sea individual, entonces, hay varios problemas, sí, porque obviamente se dan clases en grupo, pero en la clase de canto, la clase de guitarra, la clase de piano, etcétera, es particular, entonces eso sí tiene muchas características, no se puede dar todo en un cajón...” (6.11.2.3).*

*“...cuando yo empecé a dar clase a como estamos ahorita, siento que los semestres están así como que cada día más reducidos, por ejemplo, la queja que yo he escuchado de mis alumnos –yo les enseñé Patología, todos los sistemas y veo TODAS las especies–, luego me dicen “¿y por qué no dividen la materia en dos?”, bueno sí me gustaría, entonces, a veces tengo que correr, o explicar más rápido de la cuenta porque tenemos exámenes departamentales, si no aprueban los departamentales, no aprueban el semestre...” (5.3.3.1).*

*“Adicionalmente, y yo creo que también es parte de la problemática que yo he visto en la UNAM, al menos en el área económico-administrativa –porque también estoy en la Facultad de Economía–, es que muchas veces, pues son maestros que tienen muchos años dando clase, pero que algunos incluso pues en la parte laboral nunca se fueron a trabajar, entonces ‘me estás enseñando de libros’ y pues sí pueden ser muy enriquecedores los libros, pero si en la parte económica, en la parte financiera, en la parte contable, no te vas a trabajar, discúlpame, pero no sabes hacer el trabajo; ahorita mismo un ejemplo, ya me cambiaron las facturas electrónicas, y entonces si la gente no sabe eso que está afuera, pues le vienes y le enseñas al alumno algo que no sirve...” (5.10.2.2).*

### **Contexto laboral e institucional**

En la subcategoría de contexto laboral e institucional, solo se contempla el ámbito contextual, en donde se clasificaron las intervenciones relacionadas con la institucionalización, que refiere a la percepción que poseen los docentes acerca de las

normas o procedimientos establecidos por la institución para el ejercicio de la profesión docente; así como aquellas relacionadas con el contexto laboral-institucional.

Sobre los aspectos que tienen que ver con la institucionalización, los docentes compartieron los procesos que han tenido que seguir para ejercer la docencia en la Universidad, así como experiencias relacionadas con las becas que han obtenido para estudiar o hacer estancias en el extranjero, y la antigüedad que tienen en la Universidad. A su vez, en algunos casos mencionaron su antigüedad, nombramiento, los procedimientos al interior de sus planteles y áreas de adscripción, así como lo que les ha implicado llegar a formar parte del profesorado de la UNAM. Aquí algunos testimonios al respecto:

*“...también me di cuenta de que para poder transmitir el conocimiento me hacía falta todavía profundizar más, eso me dio la oportunidad de estudiar rápidamente una maestría, y a la par que estaba estudiando la maestría gané un concurso de oposición para una definitividad en una asignatura, eso me abrió una perspectiva distinta, porque de alguna manera me permitió tener estabilidad dentro de la Universidad, continuar estudiando el doctorado y una vez que terminé el doctorado, tuve un cargo administrativo dentro de la institución, hace unos cuantos años gané un concurso de oposición para una plaza de tiempo completo...” (1.7.2.3).*

*“...Los cursos, la Universidad tal como los tiene, nos hemos llenado de una megaoferta, es extraordinario lo que esta Universidad nos da, somos unos sobrados de privilegios en ese sentido y lo sabrán quienes han estado en las escuelas privadas, nadie da tanto como la UNAM, ni aquí en el país ni en el extranjero, no hay una sola universidad que te de las condiciones como profesor que te da la UNAM, en la categoría que tengan, ni en Londres, ni en París, ni en Estados Unidos...” (2.2.7.2).*

*“...muchas veces los maestros nos enfrentamos a una burocracia para sacar un libro de la biblioteca ‘tráeme el formato que viene firmado de tu coordinador’, ‘oye pero aquí en mi talón de cheque está la clave, aquí está mi credencial’, ‘no, aquí en esta biblioteca es ESE formato y no te acepto otro’, ‘bueno, está bien’, ‘bueno, pero de esta sección, estos videos se ven solo aquí, y en estas dos computadoras que están ocupadas ahorita, no las puedes ocupar’, ‘oye, ¿no puedo agarrar y llevármelo a mi casa, te lo traigo mañana?’, ¿por qué esa desconfianza ante los académicos?, pues dales los materiales, dales las inscripciones...” (5.10.6.1).*

En relación al contexto laboral-institucional, los asistentes a los grupos de enfoque de este nivel educativo, hicieron referencia a asuntos que valoran de la UNAM y de formar parte de su planta docente, también hubo percepciones más críticas con respecto a la apreciación del contexto institucional que viven al formar parte del

profesorado universitario. Parte de la pluralidad de opiniones se ejemplifica con los testimonios que aquí se rescatan:

*“...me parece muy injusto que ahora se abran concursos de oposición para muy jóvenes, yo he conocido jóvenes que ya tienen tiempo completo y uno ya lleva años en la Universidad, y cuando estábamos nosotros en la etapa de juventud, digamos, estaban los más grandes, que se tardaron mucho en jubilarse y ahora que se empiezan a jubilar, ya a nosotros ya no nos toca, les toca a los jóvenes, entonces es una situación muy injusta, me parece...” (6.7.2.1).*

*“...la Universidad se ha endurecido, nos califican más duro, pero a la vez que haya un equilibrio en cuanto a que sí se nos compense el tiempo que en general los docentes estamos dedicando; porque si no, la universidad, y más esta parte del maestro de asignatura, que es el más golpeado, se la tiene que pasar ‘hueseando’ en otras partes donde no debería de estar; la Universidad les exige a los maestros de asignatura como si les pagara de carrera y eso no es cierto, eso lo vivimos mucho, y en realidad, son los profesores de asignatura que están sosteniendo a la Universidad...” (6.4.1.6).*

*“Coincido con esta parte del estrés, muchas personas que creo que tenemos este amor por la docencia siempre estamos de un semestre a otro pensando, bueno, ¿me van a dar grupos el semestre que viene?, ¿o me voy a quedar sin chamba?, así como puedo tener ahorita 30 horas en la Universidad, tal vez el semestre que viene tenga nada más cinco, creo que esa parte, ese descontrol también emocional que nos genera esta parte del no saber qué va a pasar con nosotros a futuro, yo creo que es una carga muy fuerte porque tal vez yo todavía tenga la energía para poder buscar y encontrar y todo eso, pero no siempre; conforme uno va creciendo uno quisiera una mayor seguridad y estabilidad laboral, de alguna manera...” (2.11.3.8).*

### **Contexto profesional**

Los docentes que pertenecen al nivel superior, hicieron referencia con mayor frecuencia a la autopercepción que tienen en su contexto profesional, lo que es coincidente con lo reportado también para el nivel bachillerato.

Los profesores de licenciatura remitieron a experiencias y perspectivas personales que reflejan la apreciación que tienen de sí mismos como profesores. En ese sentido, compartieron sus estrategias, acciones y puntos de vista con respecto a la profesión docente que ejercen al interior de los espacios universitarios. Una muestra de la riqueza de la diversidad y cantidad de intervenciones al respecto se presenta a continuación.

“...Creo que parte de lo que me lleva a pensar sobre la docencia es que finalmente lo que tengo en el aula son seres humanos, que estoy formando seres humanos a partir del pretexto de lo que me toca a mí, que es la matemática y que, finalmente, lo que yo les puedo aportar es un panorama sobre cómo poder argumentar bajo las perspectivas de la matemática... Lo que tenemos que hacer es que no importa en el contexto que estén, siempre tengan esa capacidad para poder aprender de otras personas y poder juntarse, no importa a quién tenga en el aula...” (2.11.3.9, 2.11.3.10).

“...Y lo otro que tal vez marcó más el que quisiera seguir aquí como docente, igual también un poco por conveniencia, es ver a mis profesores de posgrado que se iban a congresos internacionales dos años, bueno, todos los años a congresos internacionales, a congresos nacionales, y dije, ah, caray, ¿cómo le hacen?, ah, pues son investigadores, son profesores de tiempo completo, aparte tenían beca de Conacyt, aparte... pues no sé tantas ventajas, estaban en la política, a ver, ¿y cuánto ganan?, me quedé sorprendido...” (1.11.2.4).

“...Yo también entré con un interés por la investigación, aunque creo que van junto con pegado, yo sí no distinguiría docencia de investigación, de hecho, mucho de mi vida me he dedicado a investigación educativa, en el transcurso de mi vida en la facultad y en otras instituciones, en bachilleres, en la SEP, en muchos lugares...” (3.10.2.4).

“...Yo considero que la docencia es como una religión; es decir, que a uno le debe de gustar, que uno no lo haga por obligación como método para trabajar, para sobrevivir, quien le hace así termina por aburrirse...” (3.9.3.1).

“...Me gusta dialogar con los alumnos, me gusta conocerlos individualmente, trato de aprenderme el nombre de cada uno, [saber] qué promedio llevan, cuáles son sus ventajas y desventajas académicas, de dónde vienen; porque yo admiro a muchos que vienen desde el Estado de México, insisten, insisten, insisten y llevan buen promedio; entonces, yo más o menos sé de dónde vienen, qué apoyo tienen, y trato de ayudarles; no regalarles la calificación, sino darles facilidades para que aprendan...” (3.9.3.10).

De acuerdo a las participaciones de los profesores, dentro del ámbito individual en esta subcategoría, hicieron muy pocos comentarios relacionados con lo que hace un profesor real, es decir, no desde la perspectiva del ideal. Los docentes participantes señalaron algunos retos que enfrentan dentro del ejercicio de la profesión docente, así como lo que realizan de forma constante para enriquecer su quehacer como profesores y desempeñarse en esa labor de la forma que consideran más favorable. Al respecto, mencionaron las actividades que desarrollan como parte de su labor como maestros, que van más allá de cumplir con el programa curricular o la transmisión de conocimientos. La siguiente cita permite dar cuenta de ello:

*“...los famosos grupos de repetidores, ¿saben cuál es la bronca principal?, desaprender, lo tengo bien detectado; tiene el alumno un defecto y lo primero que dice: ‘és que así yo lo aprendí’, y sí, se lo crees porque así lo aprendió; pero ahora, ¿cómo le haces para que el alumno desaprenda para que aprenda?, porque con los repetidores esa es la bronca que he tenido; me gusta lo que dijeron de los retos, un reto sin tener que ir a una particular sería meterlos a repetidores, sí porque todos tienen un nivel muy bajo, tienes que buscar sacarlos adelante; con los repetidores lo primero que hago es, ¿cómo le hago para que desaprendan? si no, no van a lograr algo...” (2.12.4.6).*

Sobre la percepción que tienen del profesorado de la UNAM o la profesión docente en general, del ámbito contextual, compartieron desde su experiencia lo que observan de sus compañeros profesores o del grupo de profesores al que pertenecen. En las unidades de sentido que se encuentran clasificadas sobre dicha percepción, abordaron asuntos de su condición laboral que creen poder mejorar; asimismo expresaron rasgos que consideran valiosos de sus colegas docentes, así como particularidades del profesorado del área de conocimiento de la que forman parte. También mencionaron cualidades que valoran tanto de forma positiva como poco favorecedora del profesorado de la UNAM. Cabe señalar que algunas de sus intervenciones no versan sobre el grupo docente exclusivo del profesorado de la UNAM, sino de los docentes en general. Ellos expresaron perspectivas como las que se presentan a continuación.

*“...No, los malos maestros a mí me motivaron en el sentido de que, en primera, no quiero ser como él, y en segunda, no quiero hacer sufrir a los chicos como uno lo sufre, de repente uno pasa las de Caín ...” (2.5.3.1).*

*“...A nivel institucional de la Universidad, creo que es algo más complejo que dar clases a un grupo, porque como cantante, o como pianista, o como guitarrista, son clases individuales, en donde uno se hace con la práctica; yo, si no estoy vigente cantando y aprendiendo de otras clases magistrales de la gente que viene de otros lados, pues me quedo estancada con mi voz, con mi instrumento, el instrumento vocal es el mismo cuerpo y tengo que darle un mantenimiento, y veo en algunos colegas que nos quedamos ahí, muy a gusto, muy cómodos en nada más vocalizar o darles repertorio...” (6.9.2.3).*

*“...Un buen profesor es aquel que tiene la capacidad de transmitir la información, y les menciono esto porque a nivel de investigadores, algunos se consideran súper sabios, pero son malos profesores a pesar de que saben tanto, no saben transmitir la información y no se dan cuenta qué es lo que debe de saber el alumno, no son máquinas, uno debe saber qué información es útil; si no, uno está perdiendo el tiempo, se pierde el tiempo ambas partes, tanto el alumno como el profesor...” (3.9.5.3).*

*“...muchacha gente piensa que la docencia es una cuestión alternativa a una profesión, y la realidad es que es otra profesión...” (4.8.3.1).*

### **Contexto social**

Cabe recordar que en el ámbito individual de lo que corresponde al contexto social vinculado a la identidad docente, se encuentra la autopercepción que tiene el profesor en cuanto a su función docente fuera del ámbito profesional, y más bien situado como parte de nuestra sociedad y cómo se concibe desde ahí en su función docente.

Sobre la autopercepción, los participantes de licenciatura compartieron en los grupos de enfoque aspectos de su contexto social que intervinieron en su incursión en la docencia, así como situaciones que los han definido en el ejercicio de la profesión docente. Además, aludieron a la asignatura que imparten y su vínculo con la sociedad, y lo que les ha representado la posibilidad de ejercer como docentes. Así lo expresaron:

*“...coincido con (...) muy importante, la teoría y la práctica, porque estamos preparando al alumno, no para que se quede en la UNAM, sino para que trabaje; y un problema que estamos teniendo, que a mí me tocó vivir cuando yo salgo a la empresa, es que salgo a la empresa y digo, ‘ay caray, no estoy aplicando nada de lo que aprendí, muy poquito’; algo está divorciado entre lo que estamos enseñando y el alumno que después, claro, ese alumno que va después no nos puede reclamar, ya se fue...” (2.12.4.5).*

*“... ¿qué me llevó en realidad a ser profesor? Creo que lo más importante es que fue una reflexión de que la educación puede contribuir a superar muchísimas adversidades, sobre todo en estos tiempos que estamos viviendo...” (3.4.2.6).*

*“...Así como lo malo se adquiere ‘ay pues si le hace así, pues yo también’, también creo que lo bueno, lo positivo, entonces cuando yo paso por un servicio, porque también ejerzo la enfermería en un hospital, y ves hablando de cosas apasionadamente, la gente también se involucra porque también nosotros tuvimos figuras que nos llevaron a tomar una decisión en la docencia, una decisión de perfeccionarnos, también nosotros somos motivos de figura...” (4.6.3.8).*

Con relación al rol del docente en la sociedad, refirieron al valor que le da la sociedad al papel del docente, así como a la relevancia que ven en formar a seres humanos como profesionistas para la sociedad. Sus reflexiones al respecto se relacionaron con el agente de transformación social que puede llegar a ser un profesor, así como el valor social que reconocen en la labor de los docentes del país. En seguida se presentan algunos ejemplos de lo que compartieron.

*“..Veo, por ejemplo, a las personas que hay, por ejemplo, en mi comunidad y pues hay desigualdad, creo que la educación es un instrumento muy poderoso para cambiar, no solamente a las personas, sino a transformar toda una sociedad, hasta inclusive pues una nación si se hace con dedicación y con entusiasmo...” (3.4.2.7).*

*“..Ver a los niños en diferentes condiciones, casi siempre en terapias intensivas, escuchar que los niños siempre decían ‘yo cuando salga de aquí, quiero ser maestro’, cosas así, me gustó esa situación de poder enseñar en ese momento a los niños que estaban internados en algunas cosas básicas y con mis compañeras también en terapia aprendí mucho...” (4.6.2.2).*

*“O sea, ahorita nosotros estamos por algo, que son servicios a la sociedad, si tú no tienes en la cabeza que tú vas a servir a la sociedad, no estás haciendo nada aquí; hice apenas una estrategia y les dije que qué querían hacer ellos, ¿no?, en cinco años, ellos me dijeron, todos querían tener dinero, pero nadie me dijo que iba a ayudar a la sociedad, entonces eso a mí me desespera un poco, a veces ellos como que dicen, ‘ay no, nos exigen mucho, las evaluaciones han sido...’, es que me exige demasiado’, les digo, ‘es que puedes dar más, ¿no?’...” (1.10.2.12).*

*“..Yo vengo de una familia de profes, en donde, a diferencia de muchas partes de la sociedad donde hay muchas tendencias modernas, se valora mucho el trabajo del profesor, la cultura de que la educación es una aportación social relevante, que es una actividad, no es sencilla, que no cualquiera porque sabe una materia puede impartirla como docente...” (3.6.2.2).*

### **Experiencia personal**

Esta subcategoría, como su nombre lo indica, refiere a la experiencia de índole personal de los docentes con respecto a la labor docente. En lo que concierne al ámbito individual, los profesores hicieron alusión a aspectos de su historia y contexto familiar, que tienen que ver con las circunstancias de su vida en familia a lo largo de su existencia, y que, en algunos casos, no necesariamente se relaciona de forma directa con sus parientes, pero que de igual manera influyó en su acercamiento e incursión en la docencia. Los participantes de este nivel educativo mencionaron situaciones o experiencias que los acercaron a la docencia desde muy temprana edad. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:

*“Mi caso es más crítico, yo vengo de una familia de profesores, entonces yo cuando estudié, le decía a mi mamá ‘jamás en la vida voy a ser profesora, jamás en la vida, ni creas’, yo era fiel a eso, dije ‘nunca en la vida voy a luchar como tú has luchado con los alumnos’, yo veía a mi madre desvelándose, llevando los exámenes, calificando, tratando de hacer*



*su material noche tras noche –porque ella tenía dos turnos–, noche tras noche, hacer cada noche su material, no dedicándonos tiempo, porque para mí era eso, no dedicarme tiempo a mí...” (2.7.2.1).*

*“...mi papá me dijo ‘bueno, estudia algo y te dedicas a dar clase si quieres, pero estudia algo’, para él estudiar pedagogía no era... y lo hice, estudié en la Facultad de Ciencias Políticas una carrera, hice mi maestría, pero antes de terminar la carrera yo estaba ya siendo profesora adjunta, entonces siempre me ha llamado mucho la atención el ayudar en la formación a los alumnos...” (5.5.2.1).*

*“...Entonces, pues sí, soy nieta de normalistas, sobrina de profes universitarios, de profes de la SEP, entonces, pues tengo como todo ese bagaje, esa cultura de que este trabajo es relevante, es importante, es una aportación importante para la sociedad, que cambia vidas, que toca destinos...” (3.6.2.3).*

*“...luego empecé a recordar que desde niña los sentaba y me ponía a explicarles, que los compañeros de mi hermana que iban mal en química yo me ponía y les explicaba, entonces yo creo que ya lo trae uno y no se da cuenta a veces, yo lo descubrí, así, pero fue porque me llevaron ahí, yo creo que si no me han llevado a lo mejor nunca lo descubro...” (3.3.2.7).*

*“...También un poco por tradición, empecé a investigar que a mi mamá le hubiera gustado ser maestra, mis tíos eran maestros rurales, vengo de gente del campo, y era como que lo máximo en ese tiempo ser profesor, me gustó también ese punto...” (1.11.2.3).*

*“... yo empecé desde muy corta edad, prácticamente a los ocho años le enseñé a leer y escribir a mi hermana que no quiso ir al kínder, a mis padres se les hizo fácil dejarme a mí, entonces lo logré, o sea fue muy rápido que mi hermana lograra ese procedimiento, de hecho ahora es psiquiatra, y hasta la fecha sigue diciendo, mi hermana fue la que me invitó al conocimiento...” (1.10.2.1).*

Aquellas unidades analizadas dentro del ámbito contextual, señalan vivencias que los acercaron a la labor docente y que, en ocasiones, los marcó definitivamente para ejercer como profesores. Las narraciones de los docentes dejan ver claramente las huellas que esas experiencias dejaron en ellos y que, sin saberlo, ya estaban conformando su identidad como profesores. Algunas vivencias que compartieron y que permiten ejemplificar lo anterior, se presentan a continuación:

*“Por azares del destino, saliendo de la licenciatura, me habla uno de mis profesores de prepa, me dice: ‘necesito que me vengas a ayudar’, y yo pasaba por un momento*

*económico muy difícil, entonces dije ‘bueno, ni modo, me voy a dedicar a la docencia’, y fui a dar clases a una preparatoria, oh, no, horror para mí, ¡horror!, lloré; al presentarme a una escuela particular, enfrente de mis alumnos groseros, que creían que por el hecho de pagar la clase uno tenía que aguantarlos, parecía su nana, dije ‘no, esto no es lo mío, no es lo mío’, yo iba decidida a que eso no era lo mío; (...) no me di por vencida porque eso no está en mí; llorando, así me presenté en el grupo, eran pesadillas para mí, pero me presentaba así al grupo y decía ‘no van a poder más que yo, no van a poder, y además yo tengo la pluma que les asienta su calificación, vamos a ver quién puede más’ [risas], y los exámenes, la verdad, yo iba con esa mentalidad, entonces me seguía presentando y al final los alumnos me ofrecieron una disculpa, me agradecieron el hecho de haberles enseñado y que aprendieron y que no me diera por vencida...” (2.7.2.2).*

*“... ¿cómo de veras empecé?, en secundaria, en segundo de secundaria, cuando el profesor de matemáticas –siempre me han gustado las matemáticas– me encargó un libro, pues se me ocurrió hacer todos los problemas del libro, hice todos y encontré dos errores al libro: ‘oiga, ¿están mal? Estos dos errores’; pero entonces ahí el profesor me identifica, me dice: ‘necesito que me ayudes’, era en una escuela particular, el (...): ‘necesito que me ayudes en el salón de clases’, eso no se estilaba, tuvieron que pedir permiso, y entonces en secundaria me veo apoyando a compañeros míos, en las matemáticas, porque ya había hecho todos los ejercicios, ‘pues si este ya hizo todos los ejercicios puede ayudar a los demás’, y ahí inicio...” (2.12.3.2).*

*“...Me tocó estar en la época, aquí en 68, en esa época, finales de los sesenta fueron los problemas estudiantiles, allá fueron en los setentas, entonces en los setentas empezó la masificación de las universidades y además, con los problemas mismos salieron profesores, entonces alumnos de los últimos grados, yo no sé cómo nos escogieron, pero ayudamos con los de primer año; realmente nosotros entramos porque fuimos un grupo de estudiantes de los últimos grados en un programa que se le llamó de formación de profesores...” (3.3.2.2).*

### **Formación y carrera docente**

Vale la pena volver a subrayar que esta es la subcategoría que concentra el mayor número de unidades de sentido temático con respecto a lo que compartieron los docentes del nivel licenciatura, en ella se encuentran 115 unidades. Esto evidencia que los temas abordados durante el desarrollo de los grupos de enfoque, empleando el guion destinado para ellos, se centraron principalmente sobre la formación y carrera docente de los profesores. Y, de forma congruente con lo que ya se ha expresado, la categoría objeto de este capítulo, se construyó a partir de lo que conversaron en esos grupos.

En ese sentido, para la categoría de identidad docente, las historias profesionales que narraron los participantes constituyeron gran parte del contenido de esta subcategoría.

Sobre su formación, los profesores señalaron los estudios profesionales con los que cuentan, así como los grados académicos que han obtenido, y los estudios que se encontraban cursando en ese momento. Algunos otros mencionaron de forma adicional, otras licenciaturas o posgrados en los que se han formado que no son de su área de conocimiento de origen, y, en ocasiones, los apoyos o recursos de los que se han beneficiados para el ejercicio de su profesión o quehacer como profesores:

*“...tenía como el 60% de créditos de la carrera y me vengo aquí al museo Universum, y después se me da la oportunidad un poquito en la Facultad de Ciencias de dar una materia como ayudante, nuevamente vuelvo a tener la misma pregunta que me hice cuando estaba en preparatoria, ahora como profesor, ¿qué hago yo para que el otro me entienda? Ahí creo que me da pauta un poquito para estudiar la maestría en docencia, porque de repente uno sabe enseñar sin tener nada detrás de uno, más que esas referencias de los profesores que tenemos...” (2.11.2.3).*

*“...Yo iba a ser periodista, pero tuve un acercamiento precisamente con las instalaciones de la UNAM por medio del CCH, a la parte de orientación educativa que tenemos, muy buen servicio, me atendió una pedagoga y me hizo ver esta investigación de las carreras, a mí me llamó mucho la atención la diversidad de la carrera de pedagogía y precisamente la parte de la docencia...” (1.8.2.2).*

Con respecto a su historia profesional, los profesores hicieron referencia a su trayectoria, tanto en lo profesional como en la docencia. Ahí mencionaron, los empleos que han tenido fuera del profesorado, así como sus experiencias como docentes, narraron en dónde compartieron vivencias que consideran determinantes para su quehacer cotidiano, así como las funciones que han desempeñado y los puestos que han ocupado. Algunas unidades que permiten ejemplificar lo anterior son:

*“...En la parte profesional, por cuestiones del destino hice mi servicio social en el área de educación para adultos de la FES Acatlán, donde tuve como alumnos al personal de servicios escolares de la FES, y mi sorpresa fue que el promedio que ellos tienen... en su momento, hace casi 13 años, la gente que operaba servicios escolares no tenía ni siquiera la primaria, no sabía leer, entonces ahí me sorprendieron. Cómo tú que estás inscribiendo, cómo sabes que lo que estás haciendo es correcto cuando no saben el conocimiento mínimo, o la básica, leer y escribir, escribir números, etcétera y operar una computadora, tenían una computadora, operaban, pero ¿tú cómo sabes qué es lo que estás haciendo?,*

*¿no?, (...), a partir de ahí empiezo a buscar la manera de también proporcionar conocimiento a más personas, como actitud de servicio...” (1.5.2.2).*

*“...seguí en la carrera y ahí, por otro accidente, no sé, al tercer año, por azares del destino repruebo una materia y me dice la maestra ‘¿tú qué haces aquí?’; al otro semestre que yo me inscribí me dice, ‘¿qué haces aquí?’ ‘es que tú me reprobaste, yo qué voy a hacer aquí’, me dice ‘no, ya no la vas a cursar, ahora me vas a ayudar’; entonces empecé a ayudarlo y empecé a agarrarle el gusto porque como todos aquí, yo tampoco me veía como docente...” (2.5.2.2).*

*“...Termino la carrera, me voy de la facultad, digo, ya no quiero más, y por otra cuestión muy circunstancial regreso a buscar a un amigo al taller y me dice: ‘oye, quédate conmigo a la clase y ayúdame hoy, luego ya nos vamos a ver lo que tenemos que ver’; me quedé y me quedé ya desde entonces [risas], ya casi como 12 años...” (2.5.2.4).*

En cuanto a lo que efectivamente es y puede hacer como profesor, también del ámbito individual, las intervenciones identificadas se relacionan con la realidad que han enfrentado como profesores, así como las situaciones que tienen que resolver dentro del contexto y los recursos con los que cuentan, mismas que van más allá de cumplir con el programa establecido y vinculado a los contenidos. Al respecto mencionaron vivencias como las que se exponen a continuación.

*“...Cuando llego al doctorado, el mercado me obliga a irme afuera a tomar cursos en el extranjero, me voy, empiezo a ver otras visiones, otras perspectivas y lo empiezo a meter a las clases, entonces lo que hago es, todo eso como que está apoyando, me está sirviendo para seguir en la docencia, más aparte ver cómo equiparar entre lo que es el mercado laboral, la parte de la docencia y cómo los alumnos van a aprender, y también fue una forma de decir al alumno. El alumno lo que muchas veces busca es el ejemplo...” (1.5.2.5).*

*“...para mí esa comunión entre trabajar y dar clase, para mí siempre ha sido como un requisito personal, o sea yo ni me dedico 100% a la docencia, ni estoy 100% en la oficina, y además doy capacitación, y la capacitación en instituciones como... pues no sé, ahorita se me ocurre SENER, el Hospital General, qué sé yo, pues es un perfil distinto, porque no les puedes enseñar de libros, ellos lo que te piden es “enséñame cosas y herramientas para mi trabajo”, entonces, es distinto; y eso, llevado a los alumnos, ya les cambiaste la realidad porque ya les estás llevando [a] casos prácticos, ya les estás llevando la realidad de hoy, y una de las cosas que incluso yo se las digo mucho a mis alumnos “lo que aprendan en la escuela, van a tener su título, es apenas el 20% de lo que necesitan allá afuera”; pero también es cierto, porque los maestros pues nos tenemos no solo que capacitar para ser maestros, sino hacer las dos cosas...” (5.10.2.2).*

*“Y ahora me fascina tanto que me gusta estar comunicando y les comparto que tengo ahora un programa de videoconferencias, de tal manera que cada semana me conecto, no solamente con académicos de la Facultad, sino con otras universidades de la Ciudad de México, con universidades de provincia y hasta con el extranjero; ahí con una Universidad de Sao Paulo, otra de Inglaterra, otra de Estados Unidos, otra de Perú; entonces cada semana a través de YouTube en vivo me conecto regularmente que, por cierto, al rato [risas], a la una, tengo una conferencia que se llama «Durmiendo con dos cerebros», que está muy interesante... de hecho, algunos que se conectan son profesores y guardan ese material que utilizan para sus clases, a algunos les hago el favor de que no preparen la clase cuando no les dio tiempo; a ver, llegando al tema conéctense a este; como duran una hora, eso cubre una hora de docencia...” (3.9.3.15).*

En el ámbito contextual de la subcategoría de formación y carrera docente, las intervenciones hacen referencia a los ambientes institucionales de la formación que han cursado, las características sociales de la profesión, y lo que consideran que se espera que sean y realicen como profesores. Sobre los ambientes institucionales de la formación, mencionaron experiencias favorables y otras que consideran que pueden mejorar; aunado a ello remarcan la riqueza de la multidisciplinaria en los ambientes de formación. Al respecto mencionaron situaciones como las siguientes:

*“...Ahorita gran parte de los profesores del departamento estamos tomando justamente un curso de aula virtual, es por eso que sé que la DGTIC, tú pides tu aula, te hacen un espacio y tienes una cantidad de herramientas increíbles ahí para trabajar, y lo que es más cómodo, no tienes que inscribir a los alumnos, ellos se inscriben solitos, eso es lo más maravilloso...” (2.9.4.9).*

*“...Creo que mi experiencia con la formación docente de la prepa no fue muy grata, eran cursos muy aburridos, eran los sábados de ocho a dos, y eran cosas muy teóricas, poco prácticas...” (3.1.2.8).*

*“...Yo, a lo mejor en contraposición del maestro (...), en que los grupos [de formación] fueran multidisciplinarios, desde mi punto de vista enfermería crece por eso, porque cuando estábamos solamente nosotras, como enfermeras, tenemos una situación también cuadratura que debemos de aceptar y cuando entran otras especialidades u otras áreas, por lo menos a nosotras nos enriquece, y algo que tiene la facultad para nosotros es que sí somos como en ese sentido, unirnos, a veces mejoramos uniéndonos más a otras carreras que estando en la propia enfermería, se crece más...” (4.1.3.2).*

Con respecto a las características sociales de la profesión, expresaron los rasgos de la profesión docente que la constituyen en una actividad que incide en la sociedad,

y que, en muchas ocasiones, por sus cualidades les implica moverse tanto en su ámbito profesional disciplinar, como en la docencia. Algunas de las vivencias que narraron versan sobre los rasgos que acompañan la labor docente de este nivel educativo, de manera particular en cuanto al trato con jóvenes universitarios y el acercamiento al conocimiento. Para ejemplificar, se presentan los siguientes testimonios de los profesores:

*“...El conocimiento te da armas, más que el dinero, es el conocimiento que te permite desplazarte por donde tú quieras...” (3.9.3.4).*

*“...Es muy importante que siempre uno esté con gusto dando las clases porque por obligación empieza a haber fricciones entre el profesor y los alumnos...” (3.9.3.3).*

*“...Y otro que tomé hace como dos años en la Facultad de Psicología, ahí en la FES Zaragoza, que fue de manejo de emociones, eso la verdad me abrió pauta para entender precisamente qué es lo que está pasando con estas nuevas juventudes, ¿no?, desde las preparatorias hasta la universidad, qué es lo que pasa con la mente, y precisamente con las disciplinas, con este acercamiento que a veces rompe, yo creo que a veces no somos los profesores que somos los malos o somos los que no enseñamos, sino más bien es ese terror de enfrentarse a una disciplina desconocida, o a esos entornos de aprendizaje que se les dificultan...” (1.8.3.3).*

*“...Evidentemente, en el camino ya nos tuvimos que formar, capacitar, como estudiar maestrías, doctorados, en fin, darnos cuenta de que hay más necesidades, pero tenemos que ir haciendo una carrera paralela en cuanto a nuestra formación como profesionales, y en cuanto a nuestra formación como docentes, como que son dos cosas que tienen que ir juntas, y pues a veces es complicado homologarlo...” (1.2.3.5).*

Los docentes de licenciatura tuvieron muy pocas participaciones que se relacionaran con lo que perciben que se espera que sean y realicen como profesores. No obstante, se recupera el que hicieron alusión a aspectos que enfrentan como parte de su labor frente a grupo y en el trato con los estudiantes, que son parte de sus funciones básicas. Un testimonio que refleja aspectos de su cotidianidad, que les exige ir más allá de la función docente para la que son formados y de las herramientas que tienen a su alcance, es el siguiente:

*“...de pronto es la formación totalmente acabada, formal, cuadrada de la docencia y, por otro lado, la parte que incluso, y lo voy a decir de esta manera, se piensa como ‘debemos convertirnos en terapeutas de los estudiantes, debemos estar atentos a cómo nos acercamos a ellos’ o tener que determinar cosas que ni los psicólogos hacemos, los docentes*

*no tendríamos por qué hacerlo tampoco, creo que justo en esa dicotomía, una parte que lo vincula –y me parece que sería una buena posibilidad–, es esta parte psicosocial...”* (4.2.5.1).

### **Satisfacción**

Como parte de este capítulo, ya se ha descrito lo concerniente a la subcategoría de satisfacción, en tanto componente de la identidad docente del profesorado universitario. En este caso, toca el turno a las intervenciones de los profesores del nivel licenciatura que manifestaron la satisfacción que les representa el ejercicio de su profesión como docentes de la UNAM, desde el ámbito individual y contextual.

En relación al ámbito individual, en particular con respecto a la superación personal que les permite la profesión docente, los asistentes a los grupos de enfoque de este nivel compartieron experiencias en las que manifestaron que ciertos logros o reconocimientos les han brindado crecimiento personal. Asimismo, señalaron situaciones que les han inspirado a superarse, así como tomar, a manera de ejemplo, alguna figura para superarse. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:

*“...me encanta transmitir ese conocimiento de lo que nos ha llevado, en mi caso, el conocimiento del sector asegurador hacia con ellos, generalmente les doy clase a los alumnos de primer semestre y verles la carita del conocimiento de la carrera que aman, me satisface mucho...”* (1.1.2.10).

*“...entonces me siento por un lado con mucha experiencia y por otro lado como en el jardín de niños, (...), no cabe duda que la vida es un proceso, entonces, yo a mis 61 años fui el más grande del último diplomado y en lugar de darme pena, me daba gusto, siendo el más grande, varios de mi generación, cuatro o cinco profesores tiraron la toalla, y a mí me costó, me costó porque algo que, cuando me ayudaban, en dos minutos me lo resolvían, yo me pasaba horas y si se me atoraba la máquina, días, entonces cuando veía, ah, así, ta ta ta ta, no lo podía creer, que era algo tan sencillo, que es la práctica... Entonces, para mí, después de tantos años, es como querer dar todavía más, yo todavía puedo dar más, querer dar más y a los muchachos despertarlos para que sean ambiciosos, se preparen, no desperdicien el tiempo, en fin, no sé, es una preocupación que ahorita con mis hijos es lo que estoy haciendo, es algo vivo...”* (1.9.3.6).

La satisfacción personal por su profesión también tuvo lugar en sus intervenciones en los grupos de enfoque. Al respecto hicieron mención de los aspectos de su profesión como docentes, la cual les significa una satisfacción dentro de su proyecto de vida. Aludieron a la influencia que pueden tener en sus alumnos para que transformen de forma positiva e innovadora el campo en el que se van a desempeñar en un futuro; asimismo, compartieron el valor que tiene la docencia en su vida en

términos del gozo que les representa ejercerla y que, en cierta medida, dota de sentido a sus vidas. Sus comentarios al respecto reflejan una parte importante de su identidad como docentes, pues en muchos casos la satisfacción personal por su profesión es la principal motivación e inspiración para su quehacer en las aulas universitarias. Aunque sus intervenciones fueron muy significativas, aquí se reflejan solo algunos ejemplos de las vivencias y experiencias que compartieron al respecto:

*“[a partir] de que entré a la docencia, también entendí que veo a los alumnos como parte del futuro y los veo como una posibilidad de hacer cambios en la medicina, en la relación médico-paciente, en la actitud, etcétera, eso me motiva cada día a estar en el aula y siento como que eso, aunque sea mínimo, es contribuir un poco también a cambiar las alternativas que hay. Yo sé que esto no es un trabajo de uno, sino un trabajo de muchos años y de mucha gente; pero eso fue lo que me motivó a ser docente, y descubrí que me apasiona, y ya cuando tardo mucho en el inter-semestre, ya tengo ganas de regresar, aunque estoy muy cansado porque sigo trabajando en la práctica médica y estoy medio agotado...” (4.8.2.3).*

*“...Y ya que empecé a ver la parte de la docencia, me empezó a gustar, y de hecho me gusta mucho, es una parte que me gusta mucho, disfruto mucho la parte docente, pero igual, digamos que lo descubrí en el camino, no fue algo que quisiera hacer desde el principio, no tenía idea que me iba a gustar hacer eso...” (3.8.2.7).*

*“...tuve la oportunidad de conocer a unas personas que eran de una comunidad del sur de Veracruz, y pues a mí me preguntaron, ‘¿tú que haces?’; ‘yo soy profesor’, apenas tenía poquito tiempo de haber sido seleccionado como profesor, y me dijo ‘yo no sé leer’, me dijo, ‘pero a mí me hubiera gustado mucho estudiar, porque pues me hubiera facilitado mucho las cosas’, y me dijo una frase muy bonita esta persona, porque es un músico del sur de Veracruz, y me dijo que ‘la educación es el traje de gala que se utiliza para asistir a la fiesta de la vida’, eso me llenó mucho y dije, creo que es algo muy profundo esto de dedicarse a la docencia...” (3.4.2.9).*

*“...recuerdo que al final de esa experiencia, ah, porque una chica me dice, una estudiante, ella estaba un poco inquieta y me dice ‘¿por qué aquí siempre nos tratan como si fuéramos los que son los grupos irregulares?’; entonces ellos traían un estigma, ahí fue cuando descubrí que de verdad se sentían marcados con eso, le dije, ‘yo no sé, pero yo trabajo con los grupos de 80 y los de 30 son igual de excepcionales, son extraordinarios, la cosa es que tú te lo creas’; pero yo no me di cuenta qué impacto tuvieron esas palabras en ella hasta [que] cuando se gradúa, ella me dice que la única profesora que le había hecho sentir que se la creyera era yo, y solamente dije dos palabras. ¿A qué voy? Ahí descubrí la responsabilidad y lo que uno puede, de manera potente, hacer en los alumnos, a*



*transformar algo, yo no sé si les di lo mejor de mí, pero sí sé que algo cambió en ellos, y yo lo vi porque esa chica estaba muy molesta con la vida y de pronto, después me entero que fue por eso, no es que me lo tenga yo que atribuir, fue su esfuerzo, pero para mí fue, creo que estoy en el lugar adecuado, creo que puedo hacer cosas o puedo trabajar...” (2.2.3.6).*

*“...Yo creo que lo más enriquecedor es cuando uno ve al final del semestre a los chicos con una sonrisa decir ‘lo logré, esa parte para mí es fabulosa...” (2.5.4.3).*

Del ámbito contextual de esta subcategoría, las participaciones de los profesores relacionadas con la satisfacción profesional que les representa ser docentes, hicieron mención sobre aspectos que implementan en su práctica y que sus alumnos les reconocen como algo innovador o ingenioso; asimismo el reconocimiento que han obtenido por sus pares por su labor docente; las circunstancias complejas que han tenido que sortear dentro de lo que implica su función como profesores, y que han superado airoosamente. Inclusive, en algunos casos, reconocen que también han aprendido de sus alumnos a lo largo de los años, y que eso les ha ayudado a transformar su práctica con el propósito de mejorarla:

*“...Aprendí a hacer videitos, que fueron una sensación, y los alumnos, cuando nosotros construimos ese material didáctico, los alumnos realmente te respetan bastante, te admiran, dicen: ‘mira, el profe sí sabe hacer videos, sí sabe una liga y sí sabe hacer lo que yo sé hacer’...” (2.2.5.10).*

*“...resulta complejo, porque a pesar de que uno tenga ciertos elementos teóricos o metodológicos, el estar ya frente a un grupo es un reto totalmente diferente, es como dicen, ves la realidad de manera muy distinta a como te lo plantean teóricamente y, a partir de eso, me gustó, me gustó tanto que hasta me enfoqué en investigación educativa, en aspectos de diseño curricular y actualmente, por ejemplo soy representante en el Consejo de acreditación de carrera...” (4.3.2.2).*

*“...creo que muchos de los que estamos en esto es por vocación, y creo que eso lo sientes en el momento en que estás frente a un grupo o una plática, y en el contacto con los alumnos te sientes libre, te desenvuelves y mucho también es la retroalimentación, ¿no?, cuando ves que hay una respuesta por parte del alumno que no está en la estática completa, eso te motiva y te fomenta todavía un poco más...” (5.4.2.1).*

En lo respectivo a la superación profesional que les ha significado su trayectoria en el profesorado, los docentes de la UNAM compartieron experiencias que narran la evolución en su trabajo dentro de las aulas, y que les han permitido ir alcanzando los ideales que les parecían muy lejanos. Los siguientes testimonios permiten

mostrar parte de esa realidad de quienes están frente a grupo en los salones de clase de la Universidad.

*“...Entonces, a partir de ahí, de pronto podía dar la clase de mi jefe, ayudarle con sus prácticas, llevarle su lista y esas cosas eran para mí la cosa más divertida del mundo, apoyarle con los alumnos que de pronto se acercaban y pedían asesoría; eran como donde yo podía dar mis primeros pasitos, cuando igual, de pronto se abrió una [asignatura], yo así de, por favor, por favor; había que alzar la mano, había que concursar, allí estuve y tengo la fortuna de estar ahí...” (3.6.2.7).*

*“...Alguien me recomendó, para vencer ese miedo, ‘¿por qué no das clases?’, ¿no?, y me metí a un programa de ayudantías donde hay una materia de didáctica, y ese programa al final es dar clases o apoyar a un docente, a un maestro, y me convertí en adjunto, creo que resulté un fracaso las primeras veces, pero después de cierto tiempo me di cuenta que hay vocación, me enfrente al reto, y como le platicué a la maestra, en el camino de ser docente, terminé dirigiendo una universidad, dos carreras...” (1.6.2.4).*

*“...Yo creo que en mi caso no pensé ser docente, y me convertí, encontré la pasión, el gusto, y esto me llevó a ser consejero académico, y me llevó a que alguien se fijara en mí como un posible director, y entonces también fue otro gran descubrimiento...” (1.6.2.6).*

*“...Y con respecto a lo que dices de la experiencia, pienso que todo es un proceso, a lo mejor nuestro proceso fue tradicionalista, pero a lo mejor ahorita la diferencia de los 23 años, de los dos años, del año, ha sido la experiencia de los enojos, las alegrías, las evaluaciones, que dices ‘híjoles, mejor ni las veo, porque me trauma’, pero creo que es parte de nuestra experiencia, en convivir, y que alguien nos haya (a lo mejor) compartido lo que sabe y nosotros ahora va de vuelta, vamos a enseñarles a ellos, porque por lo menos dos salen del hoyo...” (1.10.2.13).*

#### **IV. Conclusiones**

Como dan cuenta las unidades de sentido temático seleccionadas (porque hay muchas más), analizadas y representadas a través de los testimonios contenidos en el presente capítulo, la identidad del profesorado universitario se caracteriza en su mayoría por una alta estima y apreciación por formar parte del profesorado de la UNAM.

En ese sentido, la literatura consultada (Marcelo, 2009; Navarrete, 2013; Olins, 1991; Tickle, 2000; Vaillant, 2008) refiere que el proceso de conformación de la identidad facilita la condición de identificarse con una carrera o profesión que brinde horizontes de éxito, satisfacción y, de manera general, permita dar respuesta a las preguntas: ¿qué quiero ser? y ¿para qué? Toda elección lleva implícita una

identificación, pero esta se definirá en su relación con lo real, ahondando en conocimientos, ya que la elección de una carrera o el ejercicio de la profesión de forma voluntaria no se produce en términos abstractos, en lo meramente conceptual y práctico, sino como hemos visto está ligada a lo sociocultural, histórico, personal, familiar, institucional, económico y profesional, que nos convoca de forma particular e influye en nuestra toma de decisiones y sobre las acciones que ejerzamos al respecto.

Los docentes de la UNAM, sin distinción entre los profesores de bachillerato o licenciatura, se consideran afortunados de ejercer su profesión. Si bien mencionan condiciones que son susceptibles de mejora, estas no rebasan los beneficios y satisfacción que les representa pertenecer al cuerpo de docentes universitarios. Esto se ve reforzado entre aquellos que realizan comparativos entre las instituciones educativas en las que han laborado, en particular las que pertenecen al sector privado, por lo que comentan que la UNAM es en donde sin duda existe el mejor ambiente y condiciones para ejercer la profesión de una manera digna, que les representa satisfacción y superación profesional, un espacio motivante y enriquecedor tanto en el ámbito profesional como en el personal.

Lo anterior es congruente con los hallazgos que mencionó la mayor parte de los profesores participantes en los grupos de enfoque: tener vocación y gusto por la docencia. En algunos casos inclusive emplearon la frase “me encanta” para referirse a la afinidad por su labor como profesores. Otorgan gran valor y dedicación al aprendizaje de sus alumnos, así como a su desarrollo intelectual y su crecimiento académico. Esto coincide con lo que menciona Vaillant (2008, p. 9) sobre la satisfacción:

[...] los maestros encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos. Así muchos docentes citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes.

Aunque los profesores también refirieron asuntos que pueden mejorar con respecto al contexto y condiciones institucionales dispuestas para la docencia en la Universidad, estos no representan una proporción similar a los aspectos que valoran como favorables. Al respecto mencionaron ampliar los horarios y días en los que se imparten los cursos de formación, mejorar las condiciones de permanencia y contratación, mantener las instalaciones adecuadas para llevar a cabo su quehacer como docentes y que propicien el aprendizaje de los alumnos, obtener recursos para las particularidades de su asignatura o área de conocimiento, reformar los planes de estudio y capacitarlos para implementarlos y tener mejores condiciones en las que deben impartir sus asignaturas de acuerdo a los nuevos planes y programas.

De acuerdo con lo que expresaron, su historia familiar, el contexto de su infancia y hasta su llegada a la docencia, fue en muchos casos un determinante para

ejercer la profesión docente; en algunos casos inclusive para hacerlo de manera intencionada en las aulas de la UNAM. La influencia de otros docentes a lo largo de su formación previa a ser profesores, también fue un factor decisivo para algunos de los profesores que representaron a la planta docente de la Universidad en los grupos de enfoque. En otros casos, esta influencia tuvo lugar al mismo tiempo en el que se iniciaron en el ejercicio de la profesión docente. De cualquier forma, no cabe duda de que, en la mayoría de los casos, la identidad del profesor de la UNAM se vio impactada de alguna manera por la influencia de otros profesores, sean figuras inspiradoras para ellos, colegas con quienes tienen cierta afinidad, o por el contrario, porque representan ejemplos de lo que no desean ver o ser en la profesión docente, todos ellos fueron una motivación importante en las elecciones personales y profesionales de los profesores. En ese sentido, de acuerdo a lo que ellos mismos compartieron, el ejemplo de otro profesor o el que ellos se reconozcan como figura docente susceptible de ser un ejemplo a seguir, les dota de cierta exigencia hacia sí mismos, a tener un mayor compromiso con sus alumnos y hacia ellos mismos en su trayectoria profesional e historia de vida. Todo ello de la mano de un alto grado de responsabilidad ante el desempeño de su función docente al interior de una institución educativa tan importante para el desarrollo del país, así como a poseer una conciencia plena de su influencia en la conformación de la sociedad mexicana como parte del profesorado de la UNAM. Exigencia que la gran mayoría de ellos mismos se imponen de acuerdo a lo que compartieron en los grupos de enfoque, y que se refleja en lo que perciben que se espera de ellos como profesores de la máxima casa de estudios, al igual que en lo que describieron que hacen de forma cotidiana en el ejercicio del rol como docentes de la Universidad.

De acuerdo con lo expresado, los profesores aprecian su labor docente, la consideran muy enriquecedora y les representa una fuente de satisfacción, motivación y crecimiento tanto personal como profesional.

Estas coincidencias identificadas en las intervenciones de los profesores, permiten reafirmar lo señalado por Navarrete (2015), al hacer referencia a la conformación de la identidad docente como un colectivo, ya que se parte de la identificación con los otros que comparten estas condiciones en un momento particular y específico de su identidad contextual. Es decir, la identificación como parte de la configuración de la identidad a semejanza del otro, que comparte diversas cualidades y características en un tiempo determinado, en el que se desarrolló el presente estudio y en un espacio determinado: el ejercicio de la profesión docente en la UNAM. A su vez, de acuerdo con los rasgos de identidad que caracteriza Vaillant (2008), en donde existe una parte común a todos los docentes, y una parte específica que es individual y se encuentra ligada a los contextos laborales, se trata entonces de una construcción individual que hace alusión a la historia del profesor, pero también a una construcción colectiva relacionada al contexto en el que se desempeña

como docente. De manera general, los hallazgos que resultan de la confluencia en sus participaciones son congruentes con la construcción de las subcategorías que conforman el análisis de la gran categoría de identidad docente mencionado en la definición teórico-conceptual al inicio de este capítulo.

### *Semejanzas y diferencias entre niveles*

Se considera pertinente identificar las coincidencias en el discurso de los profesores de ambos niveles educativos, bachillerato y licenciatura, ya que es precisamente en esas similitudes que la construcción de una identidad como profesorado de la UNAM cobra mayor sentido porque no distingue, según las características de los docentes de bachillerato o nivel superior, sino de lo que los une y define como parte de este grupo. Asimismo, aquellas divergencias entre lo que constituye parte de la identidad de ambos grupos de profesores, resultan relevantes debido a que permiten caracterizar la diversidad del grupo docente al que pertenecen de acuerdo al nivel educativo en el que ejercen su profesión, y que de cualquier forma los hace ser docentes de la UNAM.

De acuerdo con el análisis de las unidades de sentido temático realizado para cada nivel educativo en lo que refiere a la identidad docente, se encontró que existen más semejanzas que diferencias. Esto quiere decir que, en cada nivel educativo, la distribución de unidades de sentido temático en cada una de las subcategorías y ámbitos que componen la identidad docente, fue en cierta medida similar.

Es importante tener en cuenta que el número total de unidades de sentido temático en cada nivel educativo difiere, siendo 505 para bachillerato y 1,091 para licenciatura. Esto puede explicarse por el número de grupos de enfoque desarrollados para cada nivel educativo: dos para el bachillerato y cuatro para licenciatura.

En ambos niveles la subcategoría de formación y carrera docente es en la que se clasificaron la mayor parte de las unidades de sentido temático analizadas, y la subcategoría de contexto profesional ocupa el segundo lugar de acuerdo al mismo criterio. Esto se relaciona con la información que proporcionaron los docentes durante su participación en los grupos de enfoque, en donde dos de los aspectos indagados pueden haber sido el detonante para que respondieran asuntos relacionados con estas dos subcategorías. De manera específica, en lo concerniente a la identidad de los profesores de la UNAM, la pregunta *¿qué los llevó a ser docentes?* dio lugar a la construcción de esta gran categoría sobre su identidad como docentes en general; y, en mayor medida, como profesores de una institución tan importante para el país como lo es la UNAM. Lo que los 86 profesores compartieron fue muy significativo para los propósitos de la identificación y caracterización del profesorado universitario. De la misma forma, al hablar de la formación que habían recibido,<sup>3</sup> ahondaron

---

<sup>3</sup> Este punto se desarrollará en el siguiente capítulo de este libro.

en aspectos que también contribuyeron en la descripción de la identidad docente de los profesores universitarios.

Dentro de las semejanzas que se identificaron, vale la pena señalar que cuatro de siete subcategorías que conforman la identidad docente ocuparon el mismo lugar en cuanto al porcentaje de unidades de sentido temático de acuerdo al nivel educativo. Dos de ellas ya se mencionaron (formación y carrera docente, y contexto profesional), las dos restantes fueron contexto laboral e institucional y contexto social.<sup>4</sup>

El porcentaje de unidades en cada subcategoría, de acuerdo al nivel educativo es similar. Esto indica que lo que conforma cada subcategoría permite que las intervenciones de los profesores participantes aborden asuntos y experiencias que se presentan como parte de la profesión docente, sin importar de manera significativa el nivel en el que ejercen la profesión. Es decir, son situaciones o escenarios inherentes a la profesión docente, independientemente del nivel educativo en donde ejerzan como profesores.

Por otro lado, aquellas subcategorías que presentaron diferencias entre niveles, fueron tres de las siete que componen la identidad docente: asignatura que imparte, experiencia personal y satisfacción.<sup>5</sup>

La subcategoría que presentó mayor diferencia de acuerdo al nivel educativo, fue la de asignatura que imparte. Las diferencias identificadas en estas tres subcategorías, dejan ver que las particularidades de pertenecer al profesorado del nivel bachillerato o licenciatura se reflejan en aspectos que son evidentes. Las asignaturas y disciplinas que se imparten en ambos niveles son distintas en cuanto a la complejidad de los contenidos, nombres de las asignaturas y otros aspectos, independientemente de que pertenezcan en ambos niveles, a la misma área de conocimiento. Otro factor a considerar en cuanto a la manifestación de estas diferencias entre subcategorías, es que en el nivel bachillerato los dos subsistemas que lo conforman tienen modelos educativos distintos y eso se traduce en particularidades, aun más características de ese nivel educativo que hacen que estas diferencias en cuanto a la disciplina que imparten, su experiencia personal como miembros del profesorado en cada uno de los niveles y la satisfacción que les representa su labor docente sean más acentuadas. Esto es congruente con lo que conforma la identidad de los docentes, pues pone de manifiesto sus cualidades particulares de manera general, y evidencia la influencia del ámbito contextual con respecto al ámbito individual del profesorado universitario.

---

<sup>4</sup> La tabla 1 del anexo permite mostrar cuantitativamente las similitudes entre niveles, bachillerato y licenciatura, de acuerdo a las subcategorías de la identidad docente en cuanto a las unidades de sentido temático analizadas para cada nivel educativo.

<sup>5</sup> Ver tabla 2 del anexo.

Finalmente, la información derivada de las vivencias y experiencias de los profesores de la UNAM, permite aportar elementos ineludibles como parte de aquellos a tomar en cuenta en la toma de decisiones con respecto a los docentes universitarios. De manera particular, el resultado de consultar a los profesores sobre su formación docente, posibilitó dentro de este capítulo, elaborar las siguientes sugerencias:

- Sin duda alguna, es posible afirmar que un acierto para crear o ajustar una oferta de formación útil y acorde a las necesidades del profesorado universitario, es consultar a los docentes. Se sugiere que esta consulta se realice de forma cíclica e involucre un seguimiento sobre la formación ya recibida y su utilidad en el quehacer cotidiano del docente. De esta forma se contará con la información necesaria y pertinente para que la oferta de formación atienda a las necesidades reales de los profesores que imparten clase en las instalaciones y plataformas dispuestas por la UNAM. El que se les tome en cuenta es muy valorado por los docentes, ya que son la fuente de información primaria con respecto a la oferta de formación, así como con respecto a la utilidad de la misma para su función docente.
- De acuerdo con los resultados del análisis de las unidades de sentido temático de las subcategorías de asignatura que imparte y formación y carrera docente, en particular dentro del ámbito individual con respecto a lo que efectivamente es y puede hacer como profesor, es posible reconocer que una característica dominante en los docentes de la UNAM es que no solo tienen el interés y compromiso por mejorar su práctica, sino que ya realizan acciones y estrategias de forma adicional e independiente a lo proporcionado o exigido de manera institucional. Los profesores emplean lo que identifican como sus áreas de oportunidad y sus necesidades como fuente de motivación para buscar la mejor manera de atenderlas; esto podría ser muy bien aprovechado por la oferta de formación docente que se prevea, para brindarles opciones acordes y valorar el compromiso e interés genuino de los profesores en mejorar no solo su práctica sino el aprovechamiento de sus estudiantes.
- Retomar sus experiencias, las estrategias que han implementado, y las acciones que han llevado a cabo en sus aulas de forma autónoma, y por iniciativa propia con el mero fin de mejorar, es un punto de partida indispensable para las propuestas que se desarrollen desde las iniciativas que se tengan en materia de formación para el profesorado de la UNAM. La actitud, disposición y entrega de estos docentes al respecto, es una fuente de interés que los tomadores de decisiones no deben pasar inadvertidas, pues los docentes ya ponen en marcha sus capacidades, intereses, recursos y tiempo para atender sus propias carencias.
- La identidad de los docentes que participaron en los grupos de enfoque, se ve significativamente influenciada por su pertenencia a la UNAM, por las

características de su alumnado, por la particularidad de sus modelos educativos y lo que caracteriza a la UNAM como la institución educativa del país, denominada como Máxima Casa de Estudios; esto debería permear la construcción de la oferta de formación y reforzar estas particularidades que enaltecen y destacan la labor docente dentro de la Universidad.

*“...Creo que a veces obviamos, aquí en la UNAM tenemos muy claro hacia dónde vamos, la importancia social de nuestra UNAM, etcétera; tanto, que ya no nos lo decimos, a lo mejor es bueno en este tipo de formación, a veces recordarnos qué clase de profesionales queremos formar, qué clase de país estamos construyendo con eso que parece tan técnico a veces...” (3.6.4.4.).*



## Referencias

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Bolívar, A., Fernandez, M., & Molina, E. (2005). Researching Teachers' Professional Identity: A Sequential Triangulation. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-05.
- Costa, J. (1993). *Identidad Corporativa*. México: Trillas.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3(1).
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57(3), 5-16.
- Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? *RMIE*, 20(65), 461-479.
- Olins, W. (1991). *Identidad corporativa*. Madrid: Celeste.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, 4, 54-67. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n4-revilla/85-pdf-es>
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Vaillant Alcalde, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, v. VIII, no. 1:15-15, 15-39.
- Valerio Ureña, G., & Rodríguez Martínez, M. D. C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa (México)*, 17(74), 109-124.

## ANEXO

**Tabla 1.** Subcategorías de identidad docente con respecto al porcentaje de unidades de sentido temático. Semejanzas entre bachillerato y licenciatura

| Lugar que ocupa | Subcategoría                     | Porcentaje   |              |
|-----------------|----------------------------------|--------------|--------------|
|                 |                                  | Bachillerato | Licenciatura |
| 1.              | Formación y carrera docente      | 38.6%        | 34.5%        |
| 2.              | Contexto profesional             | 28.9%        | 24.0%        |
| 3.              | Contexto laboral e institucional | 7.5%         | 8.2%         |
| 4.              | Contexto social                  | 4.7%         | 5.5%         |

**Tabla 2.** Subcategorías de Identidad docente con respecto al porcentaje de unidades de sentido temático. Diferencias entre Bachillerato y Licenciatura

| Subcategoría           | Bachillerato |                 | Licenciatura |                 |
|------------------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|
|                        | Porcentaje   | Lugar que ocupa | Porcentaje   | Lugar que ocupa |
| Asignatura que imparte | 5.9%         | 3.              | 14.8%        | 3.              |
| Experiencia personal   | 8.1%         | 5.              | 6.8%         | 5.              |
| Satisfacción           | 6.7%         | 6.              | 6.2%         | 6.              |