

10



Los significados acerca de la formación y profesionalización docente universitaria de los profesores de bachillerato y licenciatura de la UNAM

*Making sense about teacher education
and professionalization of high school and
undergraduate teachers at UNAM*

**Mercedes de Agüero-Servín*;
Víctor Rendón-Cazales**;
Mario Alberto Benavides-Lara*****

DOI: 10.5944/reec.41.2022.27870

Recibido: **8 de julio de 2020**
Aceptado: **29 de enero de 2021**

*MERCEDES DE AGÜERO-SERVÍN: Subdirectora de investigación en educación en la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). **Datos de contacto:** E-mail: mercedes_aguero@cuaieed.unam.mx

VÍCTOR JESÚS RENDÓN-CAZALES: Coordinador de Investigación Traslacional en Educación en la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). **Datos de contacto: E-mail: victor_rendon@cuaieed.unam.mx

***MARIO ALBERTO BENAVIDES-LARA: Coordinador de investigación en educación en la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). **Datos de contacto:** E-mail: mario_benavides@cuaieed.unam.mx

Resumen

Introducción. La investigación del papel de los docentes en la educación universitaria como actores principales que intervienen en los procesos educativos que ocurren en las aulas tiene décadas. El trabajo docente es complejo pues está atravesado por diferentes factores que median sus acciones y decisiones. Los profesores adoptan diferentes posiciones que se contraponen, se reafirman y negocian en las interacciones con sus pares y estudiantes. **Método.** El presente trabajo es un estudio cualitativo con ocho grupos focales que tiene como objetivo mostrar los actos de significado (Bruner, 1990) que construyen algunos docentes de bachillerato y licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), acerca de la docencia y su formación profesional para la enseñanza, según las relaciones que establecen con otros profesores y estudiantes. **Resultados.** Las participaciones del profesorado en los grupos focales se analizaron evidenciando diversos recursos discursivos que construyeron significados en relación con dos enfoques y tipos específicos de concebir a la docencia y la formación docente: el monológico y el dialógico. **Conclusiones.** Entre las principales conclusiones se encuentra que los significados acerca de la docencia y la formación docente se entienden como cualidades y movimientos en las relaciones entre los actores involucrados en las prácticas educativas. El enfoque monológico da cuenta de tres significados fundamentales: el de la docencia contenciosa, la idealizada y la centrada en la didáctica; mientras que el enfoque dialógico se construye en movimientos de tres tipos: la docencia colaborativa, la reflexiva y la inclusiva.

Palabras clave: Educación superior; Formación de docentes; Personal académico docente; Interacción social; Creencia.

Abstract

Introduction: Investigating the role of teachers in university education as main actors involved in educational processes that occur in classrooms has been decades. Teaching work is complex because it is crossed by different factors that mediate its actions and decisions. Teachers adopt different positions that are opposed, reaffirmed and negotiated in interactions with their peers and students. **Method:** The present work is a qualitative study that aims to show the acts of meaning (Wenger, 2001; Bruner, 1990) that some high school and undergraduate teachers of the National Autonomous University of Mexico (UNAM) construct about the teaching and professional university training according to relationships with other teachers and students. **Results:** Participations in eight focus groups based on the various discursive resources used were analyzed, giving rise to specific ways of conceiving teaching and teacher training. **Conclusion:** Among the main conclusions is that the meanings about teaching and teacher training are understood as qualities and movements in the relationships between the actors involved in educational practices. The monological approach accounts for three fundamental meanings: that of contentious teaching, the idealized and the one centered on didactics; while the dialogical approach is built in movements of three types: collaborative, reflective and inclusive teaching.

Keywords: Higher education; Teacher education; Teaching personnel; Social interactions; Belief.

1. Introducción

La docencia ha sido uno de los focos principales que las Instituciones de Educación Superior (IES) tratan de atender, debido a que —junto con los alumnos— los docentes son los principales actores que intervienen en los procesos educativos. El trabajo académico en educación superior se mira tradicionalmente con cuatro actividades principales según Boyer (1990): a) investigación, b) trabajo académico interdisciplinario, c) el trabajo de aplicación, y d) el relacionado con las prácticas de enseñanza. En los últimos años se han debatido diferentes formas de entender esta labor y se han llevado a cabo propuestas de intervención para mejorar las prácticas docentes que ocurren en las aulas (Phuong *et al.*, 2018; Steinert, *et al.*, 2016).

Las diversas formas de concebir a la docencia, la formación y profesionalización de los docentes implican supuestos y visiones, muchas veces alejadas de las realidades que los profesores tienen en su vida cotidiana en el aula (Kim y Wilkinson, 2019). Existe un desfase entre las necesidades percibidas, los contenidos planificados y las metodologías ofrecidas en los procesos de formación y las necesidades sociales y laborales que pretenden satisfacer las universidades. La complejidad de las universidades es otro aspecto que se necesita contemplar para entender cómo se construye la formación y profesionalización de los docentes.

Las problemáticas que enfrenta la docencia y la formación docente se pueden ubicar en una intersección que ocurre en distintos niveles: a nivel institucional con los fines y propósitos que se persigue desde la estructura, a nivel de las áreas y disciplinas con las que se enmarcan los conocimientos y, finalmente, a nivel de las profesoras y los profesores (Teichler *et al.*, 2013; de Agüero, 2019). Lo anterior se agrava en momentos históricos que reflejan una inestabilidad e incertidumbre en los procesos sociales que afectan a la educación superior, por ejemplo, con lo que ocurre en recientes momentos por la pandemia de Covid-19, en la cual se les ha solicitado a los docentes y a los estudiantes hacer uso de diversas herramientas tecnológicas para continuar sus labores, sin que necesariamente conocieran ni hubiera un acompañamiento adecuado en este proceso (Bozkurt, y Sharma, 2020).

El trabajo en el aula por parte de los docentes está mediado por diversas concepciones que reflejan una perspectiva de lo que significa la docencia para ellos, lo cual se concreta en las formas específicas de interacción que mantienen con sus estudiantes (Kathard, Pillay y Pillay, 2015). La investigación educativa ha mostrado que las interacciones en el aula se organizan en patrones recurrentes que reflejan concepciones, creencias y prácticas reiterativas determinadas contextualmente. Se han documentado formas de interacción que ocurren en el aula, diferenciadas en dos polos opuestos: las formas de interacción monológicas y las dialógicas (Linell, 2009). Estas formas de interacción tienen concepciones acerca del papel de los actores involucrados, formas de comunicación en el aula, los formatos de organización de las actividades, el tipo de acciones que cada agente puede realizar, el tipo de espacios y tiempos en que se llevan a cabo las acciones educativas, los recursos culturales que se emplean, así como una concepción sobre lo que es el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje (Nesari, 2015, Rubic, 2017; Kim y Wilkinson, 2019).

Una visión monológica de la docencia ha sido documentada como una de las formas más comunes de interacción en las aulas. No obstante, Rubic (2017) señala que en el aula las formas de interacción no son «puras», sino que la mayoría de las veces existe un

continuo entre las interacciones monológicas y dialógicas, que van desde formatos más interactivos y dialógicos donde los estudiantes tienen mayor protagonismo, hasta formatos de interacción no interactivos y directivos donde el docente es quien realiza la mayor parte de las acciones educativas. La perspectiva dominante (monológica o dialógica) desde la que se parte, también fundamenta el tipo de intervención y la lógica del diseño de los materiales y recursos pedagógicos que se empleen en las actividades en el aula.

El presente trabajo analiza cómo los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), construyen significados acerca de la docencia y de la formación docente que fundamentan las decisiones pedagógicas de la práctica profesional de los actores. Se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo los docentes construyen significados acerca de la docencia y la formación docente universitarias a partir de las relaciones y posiciones que establecen con otros actores?
- ¿Cómo influyen las percepciones y significados de las relaciones entre los sujetos educativos en la formación docente universitaria?

2. Las prácticas sociales y la construcción social de significados

Partimos de una construcción teórica basada en las prácticas sociales como categoría conceptual donde ocurren los fenómenos sociales. El concepto de práctica social considera las relaciones entre lo que se hace y se dice, así como el conocimiento social, las habilidades y el uso de tecnologías (Scribner y Cole, 1981). Las prácticas funcionan como formas referenciales de comportamiento —extendidas en el tiempo y espacio— realizadas por diversos grupos sociales, cargadas de supuestos ideológicos y políticos (Gee, 2008), cuentan con un nivel de abstracción y prescripción más allá de las experiencias locales inmediatas, en donde las formas primordiales de aprendizaje de las personas son experiencias cognoscitivas y sociales que están enfocadas y son conscientes (Gee, 2020:18-19).

Las prácticas sociales se traducen en actividades concretas, eventos sociales cuyas cualidades son el devenir, la indeterminación, las vinculaciones, su concreción en acciones posibles y la cualidad de estar atravesadas por relaciones desiguales de poder que conforman un terreno contencioso (Holland y Lave, 2009). En esta perspectiva el lenguaje es un elemento constitutivo y constituyente de las prácticas (Fairclough, 2010), es al mismo tiempo, el medio analítico para comprenderlas ya que permite realizar el tratamiento y análisis discursivo y comunicar los resultados de forma textual (Gee, 2008), lo cual permite participar en un diálogo cultural y epistemológico más amplio (Bakhtin, 1994). Hablar y escribir no son solo modos de dar información a otras personas, sino formas de acción. Cuando *decimos* algo casi siempre pretendemos *hacer* algo (Duranti, 1992; Goffman, 1981; Gumperz, 1982; Hanks 1996, citado en Gee, 2020, p.65), a través de acciones como saludar, informar, insultar, animar, convencer, solicitar, (sic), describir, explicar, proponer matrimonio, preguntar, exteriorizar sentimientos, suplicar, sugerir, intimar, mostrar deferencia, manipular, ayudar, esclarecer, mentir, prometer, coquetear, desautorizar, consolar, aconsejar, corregir, ordenar, castigar, entretener, bromear, etc.

Las prácticas sociales mediadas por el discurso acerca de la docencia y de los docentes tienden a situarlos en imágenes sociales idealizadas, que van desde concebirlos como héroes o salvadores, a ser los responsables de los problemas educativos que existen en las escuelas. Al mismo tiempo, estas prácticas construyen identidades que son temporales, cambiantes y sujetas a negociación según las situaciones concretas en que se realizan las interacciones, de esta forma, algunas identidades son más institucionalizadas y otras son más emergentes (Cohen, 2008). Los significados sociales son construidos desde las maneras en que los hablantes usan el discurso para definirlos, representarlos y actuarlos (Gee, 2008; 2011).

3. Método

Desde el año 2016, la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) inició el proyecto de creación de un Centro de Formación y Profesionalización de los docentes de la UNAM, desde el cual se buscó indagar las problemáticas y necesidades de formación desde la voz de los docentes. Para ello, se decidió realizar un estudio cualitativo para analizar las experiencias de los docentes en relación con la docencia y la formación docente. Se llevó a cabo una investigación exploratoria con grupos focales, cuyos participantes se eligieron a través de un muestreo no probabilístico y por conveniencia, de acuerdo con los siguientes criterios (Martínez, *et al.*, 2019): niveles y modalidades educativos, turnos, áreas disciplinares, sexo y categoría académica.

A partir de esto, se conformaron ocho grupos focales compuestos de entre 8 y 12 participantes en cada uno de ellos, por lo cual se contó con 86 participantes en total, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1.
Distribución de los participantes en los grupos focales

No. de grupo	Áreas disciplinares	Asistentes	Mujeres	Hombres
1	I, III y IV	11	5	6
2	I	12	6	6
3	II	10	6	4
4	II	8	4	4
5	Multidisciplinar	11	6	5
6	IV	12	6	6
7	ENP	12	6	6
8	CCH	10	4	6
Total		86	43	43

Las participaciones se transcribieron según una metodología basada en el análisis del discurso (Gee, 2011), que considera la manera como el lenguaje representa y construye al mismo tiempo perspectivas e identidades sociales y culturales. El lenguaje permite hacer cosas, es un instrumento para realizar acciones y actividades, así como la manera de comprometernos con las personas mediante las herramientas simbólicas y de trabajo. Se retomaron las sugerencias de la sociolingüística para realizar transcripciones y su

codificación (Jefferson, 1984), se anonimizaron los datos, y se siguió la propuesta analítica de Gee (2011) acerca de la organización del discurso en líneas, las cuales incluyen un verbo conjugado y los elementos a los que hace referencia, señaladas por conjunciones adversativas, copulativas, disyuntivas, explicativas, entre otras. A partir de ello, se realizó un análisis fino para elaborar descriptores, categorías intermedias y categorías teóricas (Hann, 2008) y se empleó la hoja de cálculo (Excel) como entorno digital para el análisis del lenguaje y las acciones (Kalman y Rendón, 2016). A continuación, se presentan los análisis de algunos eventos de interacción.

4. La docencia y la formación profesional (re) construidos por los profesores de la UNAM

Uno de los principales hallazgos que responde a la primera pregunta de investigación es que las maneras de significar la docencia están sobre las concepciones de la formación profesional docente. Estas concepciones de la docencia se pueden entender como marcos de referencia o tradiciones con que los docentes orientan sus prácticas (Rogoff, *et al.*, 2003). Nos percatamos que estas concepciones están guiadas por el actor al que los docentes hacían referencia en su discurso, por lo que ciertas categorías sobre la docencia tienen más peso si se hablaba de los estudiantes o de los docentes. A partir de esto, se identificaron dos concepciones generales de la docencia desde las cuales se desprendieron categorías que los docentes se (re) construyeron durante las interacciones:

Tabla 2.
Categorías de la docencia derivadas del análisis

Enfoque monológico	Enfoque dialógico
Docencia contenciosa	Docencia colaborativa
Docencia idealizada	Docencia reflexiva
Docencia didáctica	Docencia inclusiva

Enseguida, se discuten algunos episodios acerca de cada una de estas categorías, relacionándolas con los significados de la formación docente y los posicionamientos que toman tanto de sí mismos como de otros actores. Los repertorios de interacción entre docentes y alumnos se expresan en un continuo entre la visión monológica y la dialógica de la docencia, en ocasiones se puede apreciar una tendencia hacia uno de los dos polos contrastantes, lo que nos ofrece una idea del tipo de interacciones que se realizan con mayor frecuencia en las aulas.

4.1. El enfoque monológico de la docencia

Bakhtin señala una manera en que el lenguaje es empleado como un recurso que permite delimitar una visión o perspectiva de la realidad. Esta perspectiva está basada en una percepción estructuralista del lenguaje y del pensamiento que se caracteriza por su aislamiento, finitud, demarcación y separación de los contextos reales de usos discursivos, (Bakhtin, *et al.*, 1994). Este autor señala además que, «cualquier clase dominante intentará monologizar la palabra, imponiéndole un significado único eterno» (Bakhtin, *et al.*, 1994, P.13), lo cual indica la presencia de un punto de vista unívoco -incluso

autoritario- que determina la manera de actuar. Según Nesari (2015), muchos de los sistemas educativos a lo largo del mundo se caracterizan por esta visión monológica que se traduce en que las ideas y voces de los docentes son puestas en primer plano en las aulas por encima de las de los estudiantes. Además, otros dispositivos institucionales imponen un control sobre las acciones educativas a través de los libros de texto, la organización de los tiempos y espacios en que se organiza la actividad escolar, así como las normas derivadas de las autoridades educativas (Shirkhani, Nesari y Feilinezhad, 2015).

En la UNAM los discursos de muchos docentes enfatizan un tipo de discurso que se presenta como único, que tiende a la homogeneidad y que está respaldado institucionalmente a partir de directrices sobre cómo realizar las actividades escolares, las producciones derivadas, las expectativas y las pautas de acción que se espera realicen. Este es un discurso de la docencia concebida desde un punto de vista de la autoridad institucional, la cual es representada por el docente, el currículum, las normas, la institución, entre otras cosas, así como relaciones distantes y prácticas contenciosas en las que subyacen relaciones desiguales en la distribución de poder.

4.1.1. «Es tanta su influencia que también termina saliéndose con la suya»: conflicto en las prácticas docentes

En la visión monológica se encuentra una forma de significar la docencia a partir de sus componentes contenciosos, el conflicto, la tensión y la imposición que ocurren en las prácticas que realizan los docentes, no solo las del aula con sus estudiantes sino en otros espacios de la institución. Si bien las prácticas sociales tienen la característica de ser conflictivas (Holland y Lave, 2009), en esta categoría se resaltan las asimetrías en las relaciones de poder y el acceso a los recursos institucionales, entre los docentes y sus estudiantes, a partir de actos de competencia, conflicto, desgaste, corrupción, acoso, entre otros. En estos casos son los docentes quienes tienen el dominio y el control sobre los estudiantes, considerándolos como un seres inferiores e inacabados. El caso que se presenta a continuación es de la maestra Silvia¹, una docente de nivel medio superior participante del grupo focal 8 (CCH), quien a la pregunta en torno a ¿qué requerirían que el centro de formación ofreciera?, ella contestó lo siguiente.

Ejemplo 1.

Los conflictos entre los docentes y los estudiantes como parte de la docencia y la desigualdad de posiciones

- | |
|--|
| 493. (...) entonces (.) un punto que es bien importante creo que también (x), del que tendríamos que hablar es de la: (.) la <ética> en la docencia (.) |
| 494. porque (.) escuchamos ¿no? |
| 495. inclusive esta:: (.) >yo no dudo< que haya comentarios míos |
| 496. ¿no? |
| 497. pero también he escuchado comentarios muy desfavorables de personas que (.) |
| 498. que deberían de:: (.) <impartir> (.) junto con sus conocimientos (.), |
| 499. la responsabilidad (.) |
| 500. la ética la moral (.) |

1 Todos los nombres son seudónimos.

Más adelante agregó los siguiente:

595. Todos tenemos la tendencia de defender nuestra materia (.) ¿mhm?
596. >pero yo creo que< sí es muy importante £que los profesores£ (.) no solo (.) fuéramos evaluados en conocimientos (.)
597. sino también en **características y rasgos de personalidad** (2).
598. yo sé que algo que estoy diciendo es:: (.) no sé (.)
599. es difícil y es duro
600. y probablemente >muchos no estén< de acuerdo
601. pero (.) un profesor que **no tiene las habilidades (.) este (.) morales**
602. o >**características**< **morales** (.) para ser docente (.)
603. pone **en riesgo** (.) >no solamente la educación<
604. la **integridad del alumno** y la de la **universidad** (.)
605. ¿sí? (.)
606. yo creo que **todos sabemos**
607. y hemos escuchado que (.) «↓ **fulano maestro, fulana maestra esto o aquello**»
608. ¿no?
609. y muchas veces hay **quejas** de los alumnos (2) ante la dirección
610. y la dirección **no hizo nada**
611. ¿no? (2)
612. y:: entre otras cosas
613. >porque sabemos que si a un maestro< se le acusa de algo (se refiere al tema del acoso)
614. el maestro >**va y se queja**<
615. y **termina apoyándolo el sindicato**
616. y: (.) **ya gané** (2).
617. o es **tanta su influencia** que (.)
618. también (.) **termina (.) saliéndose con la suya** (.)

En la primera parte de este episodio, la maestra Silvia mencionó la necesidad de formación en aspectos éticos para la docencia (línea 493), debido a que, en su contexto, es sabido que muchos docentes incurren en comportamientos deshonestos (líneas 494 a 497), razón por la cual, la maestra planteó la necesidad de formación en aspectos éticos (500). Más adelante, la maestra Silvia relató una de las situaciones que ocurren en el nivel medio superior más allá del conocimiento disciplinar (595 y 596), relacionadas a actos de acoso que ocasionan problemas a los estudiantes, situaciones que expresan una asimetría en las relaciones de poder.

Esta maestra atribuyó un déficit individual de los docentes asociado a rasgos de personalidad y aspectos morales (597 a 602), que ponen en riesgo a los estudiantes (603 a 605). Esto provoca que la institución, los docentes y los estudiantes se involucren en un conflicto en que la mayoría de las veces los docentes tienen la ventaja sobre los alumnos (609 y 611), debido al respaldo institucional con que cuentan (612 a 615) o a la posición privilegiada que tienen (616 a 618). Si bien en este episodio la maestra insinuó la problemática del acoso en que se generan estos conflictos, las colusiones discursivas con los otros maestros (595, 605, 608 y 611) dejaron entrever un conocimiento compartido que respalda este tipo de situaciones («creo que todos sabemos», «hemos escuchado

que fulano maestro, fulana maestra esto o aquello ¿no?»). Esto refleja que la docencia está atravesada por problemáticas complejas y sistémicas, que conforman una cultura institucional particular, en donde existe una asimetría de poder y donde los mecanismos institucionales pueden favorecer a muchos de los docentes.

4.1.2 «Amo dar clases, lo mío es dar clases»: la docencia idealizada

Otra característica de la docencia monológica es aquella que idealiza y expresa una sobreestimación de las prácticas docentes, la función y misión de los maestros, elevando esta labor a una empresa de mayor importancia y envergadura, considerando al docente como héroe o salvador (Cohen, 2008). En esta categoría, los docentes resaltaron aspectos como la vocación, las situaciones ideales y románticas de su trabajo, un mandato previo a la decisión de la profesión, la tradición familiar o la existencia de un atributo natural con el que se nace, la existencia de que muchas veces está atravesado por el género construido culturalmente. El aspecto más relevante de este tipo de discursos que se relaciona con la visión monológica de la docencia es la falta de una postura crítica acerca de las situaciones y condiciones de trabajo, mostrando imágenes románticas de la vida escolar, de su trabajo y su misión. El siguiente episodio corresponde a una intervención del maestro Eduardo del grupo focal 7 (ENP), a la pregunta ¿Qué los llevó a ser docentes?

Ejemplo 2.

Episodio sobre la docencia idealizada

- | |
|--|
| 109. (...) vengo de familia::
110. unas- mis tías
111. las famosas tías que siempre tenemos en casa (.)
112. que eran maestras (.)
113. y:: no sé
114. el hecho de ver que una de ellas sí:: daba clases en un pueblo (.)
115. no sé si la carreta ::
116. llegar a la escuela
117. las pocas veces que la acompañé (.)
118. no sé si era eso::
119. la sensibilidad hacia (.) estas zonas
120. no lo sé (.)
121. pero amo dar clases
122. lo mío es dar clases ((risas)). |
|--|

En este episodio el maestro Eduardo relató su decisión sobre cómo eligió a la docencia como profesión. En primer lugar, atribuye esta decisión a una tradición familiar docente (línea 109), en la cual sus tías se convierten en modelos familiares desde donde parte su formación profesional y con quien el maestro se relacionaba. En su intervención, Eduardo supone que los docentes en general tienen estos modelos docentes familiares (111 y 112); para después construir una narrativa idealizada sobre una de ellas, en la que resaltó el papel que tenía como agente de cambio en un contexto adverso (114 y 119), las condiciones en que realizaba su trabajo (115 a 118) y finalmente posicionarse como docente. En esto último, enfatiza su decisión desde una afinidad y agrado, posicionándose como

docente desde una vocación («amo dar clases, lo mío es dar clases»), una imagen pura y tersa que no da pie a conflictos, problemáticas ni cuestionamientos. A pesar de que se parte de una experiencia familiar, el foco recae en una perspectiva psicológica en que se resaltan las características individuales de personalidad, afinidad y agrado (García-Poyato, Cordero y Torres (2018). El aspecto formativo recae en la tradición, los modelos familiares que se tienen disponibles y en la experiencia vivida.

4.1.3. «Tampoco se vale que tú siendo docente no les digas a los alumnos»: la docencia centrada en la didáctica

Otro de los discursos sobre la docencia es aquel que privilegia las técnicas y métodos para enseñar algún contenido disciplinar, sin que necesariamente haya un cuestionamiento o transformación de las prácticas educativas y, por el contrario, se tienden a reproducirlas (Zambrano, 2016). En muchas ocasiones el énfasis didáctico se centró, principalmente en la forma sobre el contenido, en métodos lineales para «transferir» el conocimiento a los alumnos, la realización de situaciones artificiales alejadas de los contextos reales, el énfasis en la motivación extrínseca e intrínseca de los alumnos, la utilización de objetos materiales diseñados *ex profeso* para esas situaciones, así como la sobreestimación de la parte lúdica de la actividad. La maestra Ana del grupo focal 7 (área ENP), mencionó este aspecto.

Ejemplo 3.

La docencia desde el énfasis en lo didáctico

344 (...) después en la facultad::
345 con el profe Z-
346 el profesor Z
347 tomé muchos-
348 como::: cinco clases con él-
349 bueno como cinco semestres con él
350 (.hh) **me enseñó todo el acomodo del pizarrón**
351 >si a alguien yo le debo **cómo te manejas en el salón de clases**
352 **cómo te mueves**
353 **cómo te diriges**
354 **cómo escribes**
355 es a él< (.)
356 entonces dije «¡No!, **esto es lo mío**» (.)

Más adelante agregó lo siguiente:

391 este:: **cómo desenvolverte en el pizarrón**
392 el **tono de voz** (.) -
393 porque parece increíble
394 pero::: a veces estás en el salón
395 y **no se escucha hasta atrás** (.)
396 y entonces cuando tú pasas a los alumnos a exponer cualquier cosa te das cuenta (.)
397 y entonces-
398 >bueno tú les puedes sugerir
399 o les puedes decir algo

400 o sea tampoco se vale que tú siendo docente no les digas a los alumnos
401 y les sugieras cosas
402 **que los dejes que se equivoquen**
403 **que no veas por su bien** < (.)
404 entonces yo creo que eso de **los tonos de voz**
405 **cómo dirigirte**
406 eso **te sirve en cualquier lado** (.)
407 entonces básicamente esto.

En esta intervención, la maestra Ana refiere una experiencia formativa como estudiante (344), de la mano de un docente a quien toma como modelo (345, 346 y 355). Este episodio narra la participación de Ana junto con un profesor durante un largo período de tiempo (347 a 349), donde resalta aspectos conductuales y mecánicos que desde su perspectiva considera como valiosos para la docencia: el acomodo del pizarrón, manejo en el salón de clases, cómo te mueves, cómo te diriges y cómo escribes (350 a 354); acciones centradas en aspectos didácticos «formales», es decir, en cuestiones técnicas que se emplean para promover un tipo de aprendizajes. Esta experiencia formativa como aprendiz al lado de un docente más experimentado, fue un insumo para que la maestra decidiera ejercer la misma profesión (356).

Posteriormente, la maestra vuelve a reiterar en varias ocasiones estos aspectos formales de las prácticas docentes (391, 392, 404 y 405), además de reportar una situación en que en el salón de clases «no se escucha hasta atrás». Este punto es tomado como evidencia para justificar el énfasis en cuestiones didácticas sin haber una reflexión ni crítica al tipo de actividades que se desarrollan, que en este caso se refiere a la exposición y transmisión del conocimiento (396). Para esta maestra, el corregir los aspectos didácticos y formales de la actividad están por encima que el trabajo sobre el contenido, aspectos que ella resalta al sugerir e indicar a sus estudiantes (398 y 399): «tampoco se vale que tú siendo docente no les digas a los alumnos y les sugieras cosas, que los dejes que se equivoquen». En este episodio se puede evidenciar que los aspectos didácticos sirven para reproducir los saberes establecidos por el docente y el currículum, sin que haya algún cuestionamiento ni interpelación de los contenidos, los formatos de actividad, los materiales y las relaciones: se limita a técnicas de aprendizaje sin una interpelación del papel del conocimiento en la construcción de un sujeto (Zambrano, 2016). Esta característica es propia de la docencia monológica, debido a que estas acciones se dirigen a aspectos formales para mantener una única visión, sobre la construcción colectiva de los conocimientos que implica una multiplicidad de intereses y visiones.

4.2. El enfoque dialógico de la docencia

Como complemento a las categorías analizadas, se encuentran aquellas que se relacionan con una visión dialógica de la docencia. Este significado de la docencia abarca prácticas que enfatizan aspectos del intercambio y pluralidad entre los actores y participantes, la comunicación mutua, así como las relaciones entre los diferentes aspectos que conforman el fenómeno educativo: actores, materiales, espacios, medios, modos de comunicación, instituciones, etc. (Shirkhani, Nesari y Feilinezhad, 2015). El énfasis recae en la articulación de diferentes perspectivas, las vinculaciones y la apertura a diferentes formas de construir conocimientos, por lo cual no priva una única manera de entender y

de conocer, sino una multiplicidad de formas de construir el aprendizaje de los alumnos, así como la movilización de conocimientos hacia espacios más allá de las aulas escolares (Alexander, 2018). La docencia dialógica considera la construcción de diferentes posiciones, donde las fronteras se diluyen y la intertextualidad y heteroglosia salen a flote (Kim y Wilkinson, 2019; Bakhtin, 1994).

4.2.1. «Fui cambiando cada semestre, fue un experimento»: colaboración, vinculación y diálogo

El siguiente episodio se relaciona con la visión dialógica que hace referencia a prácticas centradas en el trabajo compartido entre docentes, estudiantes y otros actores. La intervención de Darío, un docente que participó en el grupo focal 2 (área I) quien mencionó su formación profesional al estudiar una maestría en Europa, estableció un vínculo con lo que ocurría en su docencia.

Ejemplo 4.

Diálogo, vinculación y colaboración entre actores

1065. (...) y entonces **me enfoqué** en eso
1066. **empecé a vincular** a:.
1067. en parte por **lo que había aprendido en la maestría**,
1068. empecé a **vincular a estudiantes con emprendedores** (.)
1069. y:: pues ver como el **trabajo colaborativo** que se llevaba a cabo entre ellos (.)
1070. y::: pues **funcionó**
1071. fue porque tuve **resultados positivos** (.)
1072. eh::
1073. >al principio eventualmente este esquema más que **trabajo colaborativo** se volvió una **especie de consultoría**
1074. donde los alumnos **trabajaban para las empresas**
1075. y ya no me gustó tanto< (.)
1076. eh::
1077. **fui cambiando cada semestre**
1078. fue **un experimento** (.)
1079. los primeros dos años fue casi-
1080. fue **muy diferente** un semestre del siguiente
1081. fui **cambiando muchas cosas**
1082. y **manteniendo algunas** (.)
1083. y poco a poco fui identificando algunos elementos que empecé a **sistematizar**
1084. como (.) pues la **vinculación entre alumnos y agentes externos**.

Este episodio muestra la manera en que Darío llevó a cabo una práctica docente abierta y plural, que estableció diversas vinculaciones con una diversidad de actores y de voces, propia de una visión dialógica de las interacciones (Kim y Wilkinson, 2019). En primer lugar, vinculó la docencia con su formación profesional en la maestría (1065 y 1067), para posteriormente enfocarse en los estudiantes como sujetos de referencia y las vinculaciones que promovía con otros actores (1068, 1084). Este tipo de prácticas promueven la colaboración entre los actores (1069), además de colocar a los alumnos

en una práctica social contextualizada (1073 y 1074). La visión dialógica de la docencia implicó tener la flexibilidad para cambiar las formas de hacer y reflexionar (Alexander, 2018), lo cual se evidenció cuando el docente evaluó los resultados alcanzados en esta práctica (1070, 1071 y 1075), y emprender los cambios necesarios y sistematizarlos (1076 a 1083). Se observa una apertura del docente hacia otras visiones, espacios, actores y conocimientos, también cómo se desarrolla un proceso formativo que ocurre en la práctica, donde «experimenta», «sistematiza» y «cambia», lo cual le permitió decidir qué mantener o cambiar.

4.2.2. «Y ahí es cuando empiezo también con esta pequeña y gran aventura, acerca de tomar más cursos»: docencia reflexiva

En otras ocasiones se reportaron prácticas docentes con cuestionamientos, reflexiones e intentos por cambiar los formatos de interacción escolar, las actividades educativas, el tipo de procesos y los productos que se realizan cotidianamente; lo cual evidencia un propósito de interacción, interpelación y diálogo con otras perspectivas y conocimientos diversos, más que aceptar acríticamente una única perspectiva. Estos discursos enfatizan procesos reflexivos que posibilitaron poner sobre la mesa los supuestos que guiaban sus decisiones, evidencian acciones educativas poco eficaces o cuestionan relaciones entre los actores educativos (Barrea, 2009). En el siguiente ejemplo se muestra una intervención del maestro Vicente, quien participó en el grupo focal 7 (CCH), en el cual reconstruyó una experiencia de reflexión en torno a las prácticas de sus pares.

Ejemplo 5.

Episodio de la reflexión sobre la práctica docente

52. >recuerdo que **veía muchas experiencias cerca** de los profesores que eran-
53. que **yo consideraba en ese momento** como
54. obviamente con **una opinión un poco subjetiva**
55. pero yo los consideraba **como buenos**
56. a profesores que tal vez no eran tan buenos> (.hh)
57. mis opiniones iban en:: cuanto a su preparación
58. **su actitud**
59. y:: las **actividades** que en general nos ponían (.)
60. notaba que **había profesores que sabían muchísimo**
61. pero que **no me transmitían todo ese saber** que tienen (.hh)
62. había otros que tenían
63. bajo **mi interpretación en ese momento**
64. **actitudes que no consideraba::: pues buenas** para la enseñanza (.)
65. yo creía que **bajo mi visión** podía-
66. dar algunos saberes importantes a los muchachos (.)
67. **en la práctica me doy cuenta** de que hay algunas cosas que pueden ser buenas
68.y otras que definitivamente **necesitaba mejorar** (.)
69.y ahí es cuando **empiezo también con esta- pequeña y gran aventura** (.)
70.acerca de **tomar más cu::rsos::** (.)

En este episodio el maestro Vicente relató los inicios de su formación profesional y en la docencia, a partir de la observación (línea 52) de aquellos maestros que él posiciona como modelos (53 y 55), resalta la formación desde la práctica misma, en calidad de aprendiz junto a un docente más experimentado. Vicente realizó ciertos matices en sus interpretaciones para dejar en claro a sus interlocutores que lo que reportaba era una apreciación pasada de su historia biográfica, pero que en la actualidad había cambiado su parecer. Estos matices también son recursos discursivos para poner en duda sus propias creencias previas y marcar una diferencia, por ejemplo, con los fraseos «yo consideraba en ese momento» (53), «obviamente con una opinión un poco subjetiva», (54) «tal vez no eran tan buenos» (56) o «bajo mi interpretación en ese momento» (63), Vicente marcó un distanciamiento entre las apreciaciones que tenía en un momento pasado con las que tenía en la actualidad, lo cual se relaciona con un proceso reflexivo de mirarse así mismo en diferentes momentos de su historia y formación profesional. El maestro se distanció de la forma en que sus profesores impartían clases, aún con los conocimientos y preparación (60), pues no favorecían la construcción de conocimientos (61), o tenían actitudes negativas (62 y 64). A partir de esto, Vicente realizó un nuevo giro en su discurso al posicionarse a sí mismo como el sujeto que reflexiona sobre su propia práctica, este cambio de posición fue característico en los episodios donde los docentes intentaron reflexionar sobre su actuar girando del rol de docente al de estudiantes y viceversa. Vicente contrastó lo que creía (65 y 66), con lo que ocurría (67), lo cual le permitió discernir aspectos que funcionaban y otros que necesitaba mejorar (68). Derivado de este momento reflexivo, el maestro inició procesos formativos a través de cursos para docentes (69 y 70). De esta forma, su experiencia formativa implicó tomar como referente un modelo, cuestionarlo y distanciarse de ese modelo e iniciar procesos formales de formación profesional.

4.2.3. «También hay que integrar al alumno como parte importante de ese saber»: docencia inclusiva

Otro discurso relacionado con una visión dialógica sobre la docencia y la formación docente fue aquél que enfatizaba la inclusión de la perspectiva de los estudiantes y colocaba en el centro del proceso educativo al alumno. Esta categoría resalta aspectos que tienen que ver con abrir las posibilidades de participación, iniciativas y conocimientos de los estudiantes, se incluyen como agentes en los procesos educativos (Kim y Wilkinson, 2019). También plantea una relación cercana con los alumnos y un cambio de posiciones colocándose en el lugar de ellos, como aprendices, lo cual puede propiciar una mayor comprensión de los procesos educativos. El maestro Francisco del grupo focal 3 (área III), diferenció el papel de los investigadores y del docente en la impartición de clases.

Ejemplo 6.

Inclusión de los estudiantes en las decisiones en el aula

986. y **no se dan cuenta** (los investigadores) <**qué es lo que debe de saber el alumno**>,
 987 **no son máquinas**,
 988 uno debe saber **qué información es útil**
 989 si no, uno está perdiendo el tiempo,
 990 se pierde el tiempo ambas partes (.)
 991 tanto el alumno como (.) el profesor.
 992 y también hay que **integrar al alumno** <**como parte importante de ese saber**>

993 porque si él está a distancia,
994 al rato ya se aburríó,
995 ya está pensando en otras cosas (.)
996 sobre todo si son clases que duran más de (x) dos horas-
997 entonces ya el profesor se queda hablando solo (.)
1002 pero como **yo le digo a los alumnos**,
1003 cada vez que me llega un grupo nuevo-
1004 **yo me tengo que adaptar** a ese grupo,
1005 no ellos a mi manera de ser
1006 porque a lo mejor algunos alumnos nunca se adaptan (.)
1007 no- **yo me adapto a ellos** <para sacarle mejor provecho a la clase>,
1008 porque si no, yo considero que estoy perdiendo el tiempo.
1009 yo cumplo con el programa, me siento satisfecho (tono de ironía)
1010 no-
1011 **si veo que ellos no están aprendiendo**, estoy::: <perdiendo el tiempo>
1012 entonces hay que hacer hincapié en eso-
1013 que **sí es importante cubrir con el programa**,
1014 >es un requisito fundamental<
1015 porque muchos profesores ignoran algunos puntos porque consideran que no son importantes (.)
1016 y se extienden en otros,
1017 lo que dominan.
1018 eso está muy malo-
1019 **hay que cubrir panorámicamente el curso** (.)
1020. de cajón hay que cumplir con el programa y de ser posible,
1021 **darle algo más allá** de ese programa

Al diferenciar entre el papel del investigador y el del docentes en aula, Francisco posiciona a los primeros como aquellos que no conocen a los alumnos y no saben lo que necesita «saber el alumno» (986), de ahí que Francisco exprese que los alumnos «no son máquinas», a los cuales se les puede dar cualquier información (987), sino que el conocimiento que tienen los docentes de ellos les sirve para brindarles información útil y cercana (988), en caso contrario esto resultaría en una «pérdida de tiempo» (989 a 991). Más adelante planteó la importancia de vincular los saberes de los alumnos con el saber disciplinar (992) pues de lo contrario, la distancia del alumno con el saber que el docente ofrece provoca una distancia con lo que está ocurriendo en el aula (993 a 997): «ya se aburríó», «está pensando en otras cosas», «el profesor se queda hablando solo». El maestro señala nuevamente la relación cercana con sus alumnos cuando comenta que se adapta a los nuevos grupos (1004 y 1007) con la finalidad de que aprendan (1010); finalmente, esta cercanía con los alumnos también se ve reflejada en la forma de entender el programa de estudios, y evidencia la existencia del vínculo con el interés de los alumnos y no solo trata «cubrir el programa» (1009 a 1020), sino de ir más allá (1021) con la posibilidad de abordarlo de manera flexible.

5. Conclusiones

Los docentes enfrentan problemáticas desde sus experiencias en el aula, la formación con que cuentan, las interacciones que tienen con otros actores significativos, los procesos emergentes de desarrollo profesional, además de las iniciativas que intentan articular según las situaciones que se les presenten (de Agüero, 2019).

Los discursos de los docentes muestran dos grandes visiones de la docencia vinculadas a su formación docente: una visión monológica que tiende a centralizar y demarcar el control, las fuentes del conocimiento, los espacios de interacción y el uso de las herramientas y materiales educativos para ser empleados exclusivamente en espacios escolares y en el aula; y la visión dialógica que considera la participación a diferentes actores, espacios, tiempos y fuentes de conocimiento que permiten abrir el aprendizaje a la diversidad de puntos de vista.

Es recomendable continuar investigando el enfoque monológico como una concepción monolítica acorde a las relaciones y producto de los cambios en pedagogía de las reformas educativas neoliberales centradas en la evaluación docente estandarizada, individual y competencial que sucumbieron a las pautas y directrices curriculares y de pruebas de evaluación (Asher, 2018). Así como comprender las maneras en que los profesores con enfoques dialógicos resignifican perspectivas constructivistas en tiempos prescriptivos curricular e institucionalmente, o de crisis.

Los significados acerca de la docencia y la formación docente universitarias se entienden como cualidades y movimientos en las relaciones entre los actores involucrados en las prácticas educativas. Son dinámicos y se construyen de manera cambiante, contradictoria y situada según las experiencias docentes. Los docentes de la UNAM que comparten el enfoque monológico dan cuenta de tres significados fundamentales: el de la docencia contenciosa, la idealizada y la centrada en la didáctica. Estos tres significados se complementan entre sí y se relacionan con prácticas de control, sobreestimación y centralización de las participaciones, las fuentes y recursos de conocimiento. El enfoque dialógico se construye en movimientos de tres tipos: la docencia colaborativa, la reflexiva y la inclusiva. Se interpelan las formas de organizar las actividades en el aula, se consideran otros tipos de conocimiento y no solo los disciplinares, lo cual también está relacionado con una mirada diversa de la educación (Nesari, 2015). Así, ambos enfoques muestran distintos tipos de agencia docente que contribuyen a formas de dar significado pedagógico a las interacciones y prácticas educativas.

En el discurso de los docentes se distinguen sus concepciones acerca de modelos de formación que se encuentran implícitos y surgen cuando los docentes relatan las formas en cómo accedieron y se desarrollaron en la docencia. La experiencia de los docentes acerca de la formación oscila entre dos enfoques en el péndulo entre una toma de decisiones e ideas profesionalizantes, y la tradición de mandatos verticales desde las directrices y exigencias curriculares e institucionales. La idea de un modelo de formación docente en el pensamiento del profesor se hace presente bien a través de estructuras formales que enuncia, o bien a través de estructuras no formales que el docente es capaz de recrear en su relato y que se corresponde con la idea de la docencia como una trayectoria y un campo en el cual el docente se desarrolla profesionalmente (Barrera, 2009).

Si bien los datos mostraron que no hay un único patrón diferenciador de la formación profesional y el significado de la docencia, es importante resaltar que en ocasiones los procesos de formación sirven para perpetuar la visión de la docencia monológica. Es

importante señalar que los significados de la docencia no solo dependen de los procesos de formación sino principalmente de la experiencia y trayectoria histórica personal de los docentes (Holland y Lave 2009). Así, los significados de los profesores son creados entre ellos con base en sus experiencias y encuentros en el mundo académico de la enseñanza, significados profundamente arraigados al lenguaje y a la cultura académica de la Universidad, con los que dan sentido a su práctica docente y a sí mismos.

Además de la formación y profesionalización docentes en programas formales, hay experiencias no formales o informales de la vida diaria académica, así como situaciones sociales y contextos de construcción de significados de la formación docente que contribuyen con experiencias de aprendizaje que influyen en la forma que ellos conciben a la docencia universitaria.

No se sabe en México, de qué manera los significados de los profesores universitarios y de bachillerato impactan en sus prácticas y decisiones en el aula, por lo cual es necesario continuar investigando de forma más detallada, tal y como lo muestra Mahasneh (2018) en un estudio que evidencia distinciones por género y el estudio de Sansom (2020) que evidencia cómo los procesos de cambio de creencias de profesores experimentados son más complejos, más variados y menos seguros que los que se presentan en los modelos teóricos existentes. La mayoría de la investigación en México acerca de la formación de profesores y la motivación para ingresar a la docencia se refiere a la educación básica o elemental y es de tipo cuantitativa (García-Poyato, Cordero y Torres, 2018). En contraste, este es un estudio cualitativo y con profesores y profesoras en servicio de los niveles de educación superior y media superior.

Este estudio contribuye al trayecto de tres décadas de investigación acerca de las creencias educativas de los docentes que Pajares (1992) marca con claridad como necesarios, a la comprensión de la naturaleza de las creencias y significados educativos en profundidad con sus distintos subconstructos (p. 326), presentados aquí como los enfoques monológico y dialógico de la docencia. Además, ofrece evidencia de la construcción de significados como un proceso múltiple que muestra las maneras de adscripción y diferenciación a categorías sociales, por ejemplo, las prácticas y creencias contenciosas o colaborativas y de inclusión educativas; las formas de atribución y afiliación para definir o diferenciar a profesores y estudiantes en las relaciones que establecen entre sí; así como las tensiones y contradicciones en el discurso que dan sentido a quienes ejercen la docencia. Por lo tanto, los profesores en este estudio que comparten el enfoque dialógico colaboran, reflexionan e incluyen; y los profesores del enfoque monológico, conflictúan y castigan, idealizan y transfieren contenidos.

6. Referencias

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.
- Ascher, G. N. (2018). Narrating Neoliberalism: Alternative Education Teachers' Conceptions of their Changing Roles [Narrando el neoliberalismo: concepciones de educación alternativas de los profesores acerca de los papeles cambiantes]. *Teaching Education*, 29, (1), 1-16. DOI: 10.1080/10476210.2017.1331213
- Bakhtin, M. M., Morris, P., Voloshinov, V. N., y Medvedev, P. N. (1994). The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, and Voloshinov [El lector de Bakhtin: Escritos selectos de Bakhtin, Medvedev y Voloshinov]. E. Arnold.

- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica*, (18), 42 - 51.
- Boyer E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* [La Academia Reconsiderada: Prioridades del profesorado] . Princeton University Pres.
- Bozkurt, A. and Sharma, R.C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic [Enseñanza Remota de Emergencia en tiempos de crisis global debido a la Pandemia de CoronaVirus]. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). <https://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Cohen, J. L. (2008). 'That's not treating you as a professional': teachers constructing complex professional identities through talk [Eso no es tratarte como profesional': La construcción de la complejidad por los profesores a través del habla. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(2), 79-93.
- deAgüero, M. (2019). La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos. En *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado*. México, UNAM:161- 190.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. [Análisis crítico del discurso: el estudio crítico del lenguaje]. Routledge.
- García-Poyato F. J., Cordero A. G., y Torres, H. R.M. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el Siglo XXI. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(2), pp. 51-72.
- Gee, J. (2008). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* [Lingüística social y literacidades: La ideología en los discursos]. Routledge.
- Gee, J. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* [Una introducción al análisis del discurso. Teoría y método]. Routledge.
- Gee, J. (2020). *Inteligencia colectiva y alfabetismos para un mundo de graves riesgos y muy tecnológico*. Ediciones Morata.
- Holland, D., y Lave, J. (2009). Social practice theory and the historical production of persons. [La teoría de la práctica social y la producción histórica de las personas]. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, (2), 1-15.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. [Sobre la organización de la risa al hablar de los problemas]. In J. Maxwell Atkinson and John Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Kalman, J., y Rendón, J. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 29-48.

- Kathard, H., Pillay, D., & Pillay, M. (2015). A Study of Teacher–Learner Interactions: A Continuum Between Monologic and Dialogic Interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46(3), 222-241.
- Kim, M. Y., & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making. A Volume in Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development*. [Repensando el Lenguaje, la mente y el mundo dialógicamente: teorías interactivas y contextuales de ser humano para significar. Un volumen acerca de la psicología cultural: Construyendo el Desarrollo Humano]. Information Age Pub.
- Mahasneh, A. M. (2018). Investigation of the Relationship between Teaching and Learning Conceptions and Epistemological Beliefs among Student Teachers from Hashemite University in Jordan [Investigación de la relación entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje y las creencias epistemológicas entre profesores que estudian en Hashemite, Universidad en Jordan]. *European Journal of Contemporary Education*, 7(3), 531-540. DOI: 10.13187/ejced.2018.3.531
- Martínez, A., Torres, R., Hernández, A., de Agüero, M., Olvera, A., Lara, J., y Pompa, M. (2019). Diseño, desarrollo y análisis de los grupos focales para el Proyecto de Formación Docente en la UNAM. En M. Sánchez y A. M. d. P. Martínez (Eds.), *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nesari, A. J. (2015). Dialogism Versus Monologism: A Bakhtinian Approach to Teaching [Dialogismo versus Monologismo: un acercamiento a la enseñanza desde Backhtin]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 642-647. <https://core.ac.uk/download/pdf/82802749.pdf>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct [Creencias de los profesores e investigación educativa: limpiando un constructo desaseado]. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://www.jstor.org/stable/1170741?seq=1&cid=pdf-reference>
- Phuong, T. T., Cole, S. C., y Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. [Una revisión sistemática de la literatura sobre la formación docente]. *Higher Education Research and Development*, 2(37), 373-389. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1351423>
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M., y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. [Aprendizaje de primera mano a través de la participación intencionada]. *Annual review of psychology*, 54(1), 175-203.
- Rubic, I. (2017). Integrating Dialogic Pedagogy in Teaching Esp [. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 5(1), 113-126. DOI: 10.22190/JTESAP1701113R

- Sansom, D.W. (2020). Investigating processes of change in beliefs and practice following professional development: multiple change models among in-service teachers in China [Investigar procesos de cambio en las creencias y la práctica después de la formación y desarrollo profesional: modelos de cambios múltiples entre profesores en servicio en China]. *Professional Development in Education*, 46(3), 467-481. DOI: 10.1080/19415257.2019.1634625
- Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy [La Psicología de la Literacidad]*. Harvard University Press.
- Shirkhani, F., Nesari, A. J., & Feilinezhad, N. (2015). Bakhtinian Dialogic Concept in Language Learning Process [Concepto dialógico de Bakhtin en el proceso de aprendizaje del lenguaje]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 510-515.
- Shirkhani, F., Nesari, A. J., & Feilinezhad, N. (2015). Bakhtinian Dialogic Concept in Language Learning Process [Concepto dialógico de Bakhtin en el proceso de aprendizaje del lenguaje]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 510-515.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., y Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40 [Una revisión sistemática de las iniciativas de desarrollo para el profesorado diseñadas para mejorar la efectividad de la enseñanza: Una actualización de 10 años]. *Medical Teacher*; 8(38), 769-786. DOI: 10.1080/0142159X.2016.1181851
- Teichler, U. Arimoto, A. y Cummings, W. (2013). The changing academic profession. Major findings of a comparative study [La cambiante profesión académica. Principales hallazgos de un estudio comparativo]. Springer Education. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-6155-1>
- Zambrano Leal, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & saber*, 7(13), 45-61.