

ESTUDIOS CUALITATIVOS EN TORNO AL **DOCENTE** EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinador
Mtro. Marko Antonio González Preza

ISBN: 978-607-8730-53-7



GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



**ESTUDIOS CUALITATIVOS ENTORNO AL DOCENTE EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

COORDINADOR

MTRO. MARKO ANTONIO GONZÁLEZ PREZA

AUTORES

Ana Esther Hernández Nazer, Manuel Ortega Muñoz, Marko Antonio González
Preza, Gloria Velia Meza Silva, Víctor Hugo Estrada Gómez, Azucena Villa
Ogando, Alejandro Díaz Cabriales, Hernández Palacios José de Jesús

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Primera edición: septiembre de 2022

Editado en México

ISBN: 978-607-8730-53-7

Editor: Universidad Pedagógica de Durango

Cada uno de los trabajos fue dictaminado favorablemente para su publicación a través de la técnica de doble par ciego.

Este libro no puede imprimirse ni reproducirse total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
ESTRÉS LABORAL EN DOCENTES DE INGLÉS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>Ana Esther Hernández Nazer</i>	10
<i>Manuel Ortega Muñoz</i>	
<i>Marko Antonio González Preza</i>	
PERFIL DESEABLE DEL DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES	30
<i>Gloria Velia Meza Silva</i>	
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	46
Víctor Hugo Estrada Gómez	
LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA ETAPA INICIAL	57
<i>Azucena Villa Ogando</i>	
LA IMPORTANCIA DE LA NEUROEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	75
<i>Alejandro Díaz Cabriales</i>	
LA NOCIÓN REPRESENTACIÓN SOCIAL, CONCIENCIA SOCIAL Y SUJETO SOCIAL EDUCATIVO:	85
<i>Hernández Palacios José de Jesús</i>	

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, enseñar requiere de conocimientos, habilidades y actitudes diferenciadas de las que se necesitaban 20 años atrás, aunado a un proceso de transición en todos los órdenes: económico, político, social y cultural lo que plantea la necesidad de conocer la visión que tienen los participantes en los procesos de enseñanza, ante el cambio que se extiende en las actividades que requieren de innovaciones continuas y de una mayor participación de la dimensión intelectual del trabajo; la modificación de las costumbres, los patrones de conducta y los modos de vida de los individuos y de los grupos sociales. Un ámbito particularmente interesante es el que engloba el desarrollo de la educación superior.

Al respecto en el presente libro, los autores Ana Esther Hernández Nazer, Manuel Ortega Muñoz y Marko Antonio González Preza en el primer capítulo titulado “Estrés laboral en docentes de inglés de Educación Superior”, con el propósito de identificar qué situaciones son las que les generan estrés laboral a los profesores de enseñanza del inglés de Instituciones de Educación Superior en Durango, desde un estudio de narrativa, se analizaron las historias personales de 8 docentes que imparten inglés en distintas instituciones de educación superior en Durango. Los hallazgos de la investigación muestran cuatro distintas maneras de vivir el estrés laboral por parte de los docentes de inglés: 1) Las actitudes; 2) Los trastornos físicos y mentales; 3) Los proceso enseñanza – aprendizaje y 3) La gestión docente.

El segundo capítulo, a cargo de Gloria Velia Meza Silva, titulado “Perfil deseable del docente en las escuelas normales”, se tuvo como objetivo conocer la relación que existe entre el perfil docente que poseen los profesionistas que laboran en las Escuelas Normales con el aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de Durango, se utilizó la técnica de grupo focal, se rescató la opinión de un grupo de 3 profesionistas que fungen como docentes en escuelas Normales y tres docentes normalistas; en un segundo grupo focal se revisaron las respuestas de 7 estudiantes del séptimo semestre. Luego del análisis se conformaron 5 categorías finales sobre los rasgos que debe incluir el perfil deseable de los docentes en las escuelas normales, la primera categoría fue conocimiento de los alumnos. La segunda categoría fue organiza y evalúa el trabajo educativo. La tercera categoría es profesional que mejora continuamente. La cuarta categoría responsabilidades legales y éticas, y la quinta categoría denominada funcionamiento eficaz de la escuela y la comunidad.

El tercer capítulo, denominado “La competencia comunicativa en el proceso enseñanza aprendizaje”, el autor Victor Hugo Estrada Gómez, tuvo el objetivo de identificar la percepción que tienen los alumnos, docentes y directivos de escuelas Formadoras de Docentes acerca de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, fue una investigación cualitativa, dentro de la cual se utilizó el método de la Narrativa. Los principales resultados de la investigación muestran la existencia de 7 pre-categorías, las cuales conformaron tres categorías finales sobre la importancia de la competencia comunicativa en el proceso de

enseñanza aprendizaje, las cuales son Ejercicio profesional, la segunda categoría denominada Dominio e integración; , y la tercer categoría Alumno-Maestro.

Por su parte, Azucena Villa Ogando, en el cuarto capítulo, titulado “La formación de la identidad docente en la etapa inicial”, tuvo el propósito de explorar la manera en la que se configura la identidad docente en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Se planteó desde una perspectiva cualitativa, no experimental, las técnicas empleadas fueron la entrevista y la narrativa. Luego del análisis de la información se puede decir que la biografía tiene influencia en la identidad, se explica cómo la biografía de los alumnos influye en el desarrollo de la identidad, se identificó una segunda red con la familia denominada “La identidad docente y su formación inicial”, que explican cómo definen los docentes normalistas la identidad, sus características, componentes e importancia. La tercer red explica cuáles son los problemas que se presentan en el desarrollo de la identidad docente en la formación inicial y cómo pueden dar como consecuencia la no identidad.

A su vez, Alejandro Díaz Cabriales, en el capítulo quinto, denominado “La importancia de la neuroeducación en la formación de docentes de educación primaria”, cuyo propósito fue indagar hasta qué punto los docentes de educación primaria del estado de Durango consideran importante a la neuroeducación en la formación inicial, bajo el enfoque cualitativo, planteada desde una perspectiva metodológica basada en la fenomenología y utilizando como técnicas de recolección de datos la entrevista cerrada y los grupos focales. Los principales hallazgos consisten en identificar las principales barreras para que la

neuroeducación forme parte de la labor docente en el estado de durango las cuales fueron la actualización docente y la formación docente. En cuanto a las potencialidades que la neuroeducación y su aplicación en el aula se asocia directamente con el manejo de las emociones, con las ventajas que la neuroeducación significa y con el estrés y su manejo. Dentro de las expectativas que genera el uso de la neuroeducación se espera llegar al desarrollo mental y cerebral, la mejora de la práctica, el aprendizaje holístico y las posibilidades que su aplicación determinan.

En el capítulo sexto, titulado “La noción representación social, conciencia social y sujeto social educativo”, el autor Hernández Palacios José de Jesús, tuvo el objetivo de categorizar, relacionar, las representaciones sociales de la noción conciencia social y el sujeto educativo de los docentes de educación normal en la construcción del sujeto educativo de sus alumnos a partir de un estudio cualitativo, a partir de la información recolectada de cuatro docentes frente a un grupo y seis alumnos en el subsistema federal de educación normal en la ciudad de Victoria de Durango, se analizan categorías apriori desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales. Las técnicas e instrumentos para recolectar información fueron la libre asociación en grupo focal. Como principales hallazgos, los docentes no solamente se exponen al exterior de las aulas en diferentes espacios de la vida cotidiana, el pasillo el patio, el estacionamiento, sino además en los diferentes departamentos que conforman la institución tales como consejos técnicos, consejos técnicos escolares, centros de divulgación y difusión de la cultura, en todos ellos implica la construcción social de la realidad como un

espacio de circulación, producción y construcción de representaciones sociales aplicadas a diferentes naciones como la religión, la escuela, la familia entre ellas la conciencia social y el sujeto social educativo, el sujeto social educativo es un alumno autorregulado que a diferencia del individuo formado por un proceso comunicativo de transmisión de información, el sujeto social como agente, tiene iniciativa en un nivel mayor, es autónomo, autogestivo.

Como se observa, son múltiples y muy diversos los desafíos que la educación superior tiene ante sí, sin embargo el contexto social cambiante también le abre nuevas oportunidades de acción. La crisis genera retos a la imaginación de las instituciones educativas y les exige buscar nuevas formas en el cumplimiento de sus funciones sustantivas.

ESTRÉS LABORAL EN DOCENTES DE INGLÉS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana Esther Hernández Nazer

anaenazer@gmail.com

Universidad Pedagógica de Durango

Manuel Ortega Muñoz

drmanuelortega@hotmail.com

Universidad Pedagógica de Durango

Marko Antonio González Preza

markoagp87@gmail.com

Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

El presente trabajo, tuvo como propósito fundamental identificar qué situaciones son las que les generan estrés laboral a los profesores de enseñanza del inglés de Instituciones de Educación Superior en Durango. Desde un estudio de narrativa, se analizaron las historias personales de 8 docentes que imparten inglés en distintas instituciones de educación superior en Durango.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la herramienta de análisis de información cualitativa *Atlas ti* versión 7.5. Los hallazgos de la investigación muestran cuatro distintas maneras de vivir el estrés laboral por parte de los docentes de inglés: 1) Las actitudes; 2) Los trastornos físicos y mentales; 3) Los proceso enseñanza – aprendizaje y 3) La gestión docente. Cabe señalar que en

estos cuatro rubros se expresa el sentir de los docentes de inglés acerca de las situaciones escolares que les producen estrés de manera ordinaria.

Palabras clave: Estrés laboral, docentes de inglés, gestión docente.

Introducción

El tema del estrés laboral en el ámbito de la docencia a nivel de educación superior, se configura desde varias aproximaciones teóricas e investigativas en los que se abarcan contextos formales e informales, puesto que es común escuchar en una plática el tema y sentirse identificado con la experiencia del estrés desde el contexto laboral.

En el ámbito de la educación superior, el estrés laboral entre los docentes ha aumentado sus índices, afectando el estado físico y psicológico de quien lo padece, influyendo de manera perturbadora en sus funciones académicas y en las condiciones ambientales en las que se trabaja. Cualquier cambio o circunstancia que se presente en su actuar pedagógico, influye en sobremanera sobre sus resultados y se constituye en una amenaza en su desempeño laboral.

En el ejercicio de la docencia a nivel de educación superior el estrés, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Leka, Griffiths y Cox, 2004), es un comportamiento social que ha venido afectando a los trabajadores en general, de hecho se reconoce como una enfermedad presente del siglo actual y que por las dimensiones que ha cobrado, debe tratarse como un problema de salud pública; de ahí que el estrés afecte el estado físico y psicológico del individuo e influya en él como un suceso inquietante, así como también en una gran gama de condiciones ambientales, tanto positivas como negativas. Cualquier

cambio o circunstancia diferente que se presente ante su vida, que consista en acontecimientos con una connotación especial de amenaza, el individuo no está preparado física ni psicológicamente para afrontarlos, eso puede dar lugar fácilmente a factores estresores (Reyes, 2012).

Antes los maestros, contaban con el respeto de sus alumnos, incluso su trabajo tenía fuertes repercusiones al exterior de las aulas, lo que favorecía en su estatus y desarrollo profesional; hoy en día, ha habido una fuerte transformación en la concepción del colectivo docente, se observan cambios en las relaciones intrapersonales, la figura del profesor está sometida a una continua falta de respeto por parte de los alumnos e incluso de los padres de familia, pues éstos se enfrentan a sus maestros por las decisiones que ellos toman en algún momento determinado en el aula, lo que genera según Zorrilla (2017), la falta de un reconocimiento social, el descrédito y la pérdida de autoridad. Esta falta de autoridad que sienten los docentes, generalmente los lleva a un estado de indefensión al tener que soportar de manera cotidiana altos niveles de estrés de manera sostenida durante años (Zorrilla, 2017).

Para autores como Lázarus y Folkman (1986, el estrés laboral es un estado de tensión personal o displacer generado por factores ligados directamente al entorno laboral o por factores externos vinculados estrechamente a él. Estos autores plantean que las personas inmersas en situaciones de estrés, realizan evaluaciones o valoraciones primarias de estos factores y proceden a calificarlas como irrelevantes, benignos o estresantes, según perciban su nivel de amenaza. Ahora bien, “los estresores o factores generadores de estrés en el trabajo pueden

traer, como probable consecuencia, deterioros en la salud mental o física, o un rendimiento laboral bajo” (en Ramírez, D’Aubeterre y Álvarez, 2010, p. 36).

Como antecedente encontramos que fuentes internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) señalan que México es uno de los países que representa uno de los primeros lugares en estrés laboral (75%) por encima de otros como China (73%) o los Estados Unidos (59%), cuyas economías globales son las más grandes del mundo. Este organismo reconoce que el estrés laboral forma parte de la vida cotidiana de los trabajadores e incluso ellos reportan que el 75% de la población padece síndrome de burnout o fatiga por estrés laboral. De acuerdo a los datos aportados en esta misma información la Organización Internacional del Trabajo (OIT), señala que el estrés, depresión y ansiedad que genera el trabajo causan pérdidas equivalentes al 4% del Producto Interno Bruto (PIB) global (OMS s/f, en: Forbes, 2017).

El estrés es un tema que ha sido ampliamente estudiado por muchos investigadores, la mayoría de los trabajos y más citados se fundamentan en enfoques de tipo psicológico y manejan la teoría del estrés en sus distintas versiones por autores como Hans Selye, (1956) Arnold Lazarus y Judah Folkman (1986), Sutherland y Cooper (1997), Robert Karasek (2006), Johannes Siegrist (2007), Hernández, Peiró y Salanova (2014), Jurgen Becker (2016) y Wilmar Schaufeli (2017) por mencionar algunos.

El principal interés para la realización de esta investigación de corte cualitativo es identificar qué situaciones generan estrés laboral a los profesores de enseñanza del inglés de Instituciones de Nivel Superior en Durango. Cabe señalar

que esta circunstancia es un problema actual y de suma importancia para los involucrados. Por lo que estudio pretende discernir que está sucediendo en la actualidad con los profesores que se muestran estresados y cuáles suelen ser las situaciones que les generan por lo regular el estrés laboral.

Metodología

El presente trabajo de investigación se enmarca dentro del enfoque del paradigma cualitativo, en el que el propósito fundamental es conocer, comprender e interpretar las situaciones más significativas que le generan estrés a los docentes que imparten inglés a nivel superior; ya que resulta de primordial importancia ajustarse desde una mirada comprensiva e interpretativa sobre las situaciones vividas por los participantes en este estudio investigativo.

Para la recolección de la información se utilizaron dos técnicas muy importantes en el ámbito de la investigación cualitativa. Por un lado, se realizó la entrevista en profundidad en donde se realizaron preguntas de tipo abiertas y se hizo registro de las respuestas (Cadena et al. 2017). Y, por otra parte, se utilizó el cuestionario desde la postura cualitativa (Flick, 2007), con la intención de confirmar la frecuencia de los datos y en la idea de orientar los datos aportados por los informantes.

Los participantes del presente estudio de investigación fueron 8 docentes que imparten inglés y que se desempeñan en nivel superior, aunque cabe señalar que ellos laboran en distintas instituciones educativas a nivel superior en Durango. De los participantes: 4 son maestros que laboran en el Instituto Tecnológico de

Durango, otros 3 trabajan en la Universidad Tecnológica de Durango y 1 más, es docente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Para llevar a cabo la recolección de información se prepararon dos instrumentos. Uno que fue un guion de entrevista que constaba de 3 partes: en la primera parte se localiza el saludo y agradecimiento; en la segunda parte se encuentra el desarrollo de la entrevista, en la cual se contaba con 8 preguntas guía y en la tercera parte, el cierre, donde se pedía aportar alguna otra información particular sobre el tema abordado que no se hubiera considerado en las preguntas anteriores. El segundo instrumento fue un cuestionario que constaba de dos partes; en la primer se solicitaban datos sociodemográficos generales y la segunda parte constaba de 9 preguntas referentes a diferentes situaciones de la labor docente.

La entrevista se realizó a través de una video llamada en la plataforma Google Meet, con una cuenta institucional donde se pudo grabar (con el consentimiento y previa autorización de los participantes), para después realizar la transcripción de la información en texto de la misma. El cuestionario se realizó por medio de la aplicación de Formularios Google y se envió a los participantes de manera electrónica y posteriormente se realizó la captura de la información recabada.

La información de las entrevistas y cuestionarios se convirtió en texto para hacer el análisis de la información por medio de la realización de un escrutinio exhaustivo que llevo a la generación de códigos, agrupamientos y finalmente a una categorización, realizando reflexiones e interpretaciones cualitativas, mediante

el software de análisis de datos cualitativos: Atlas. *Ti* versión 7.5., cuya reconstrucción de datos permitió integrar el cuerpo de los resultados en torno al estudio realizado.

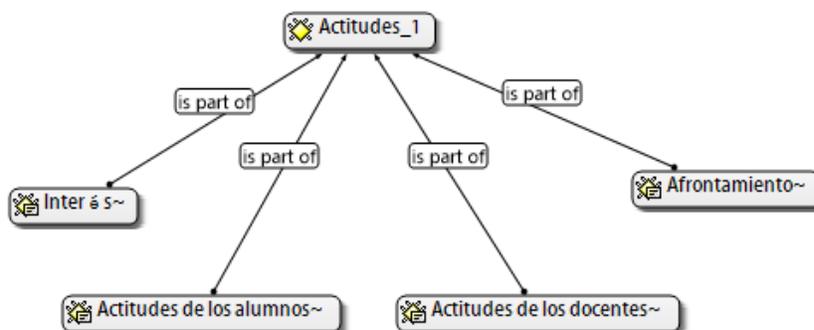
Resultados

Los datos obtenidos de este análisis y reflexión, dieron como resultados varios códigos, los cuales fueron importantes ya que coincidían al aparecer en las respuestas de los participantes, algunos de manera constante y otros solo en pocas ocasiones. Posteriormente, esta codificación se reagrupó en 14 familias de las cuales se organizaron en 4 categorías generales cuyo contenido se presentan a continuación:

En la Figura 1, se ejemplifica la Categoría Final 1: Actitudes. Esta primera categoría permitió analizar 4 familias, la primera representada por el código: actitudes de los alumnos; la segunda por el código: actitudes de los docentes; la tercera por el código: frente al interés; y la cuarta por el código: frente al afrontamiento. Donde la principal característica que se rescata de las respuestas de los informantes son las actitudes de los docentes frente al estrés y las manifestaciones frente al interés y el afrontamiento del estrés.

Figura 1

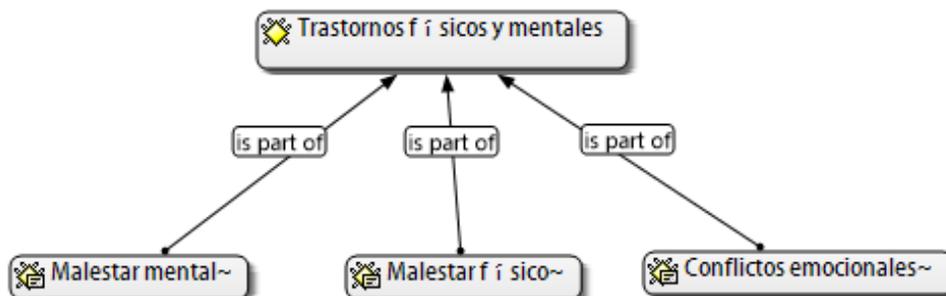
Familias que forman parte de la categoría: Actitudes



Enseguida se muestra en la Figura 2, la Categoría Final 2: Trastornos físicos y mentales. Esta segunda categoría se integró por 3 familias, la primera representada por el código: malestar físico; la segunda por el código: malestar mental; y la tercera representada por el código: conflictos emocionales. Esta segunda categoría da pauta para analizar el estrés a partir de los síntomas vividos y expresados por los informantes.

Figura 2

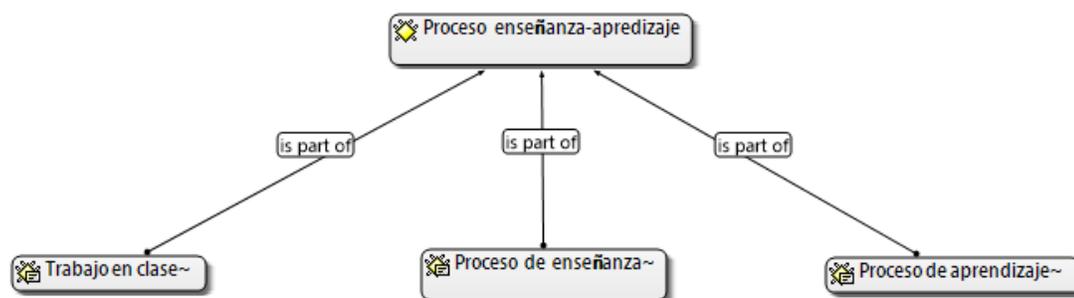
Familias que forman parte de la categoría: Trastornos físicos y mentales



En la Figura 3, podemos observar la Categoría Final 3: Procesos enseñanza - aprendizaje. Esta tercera categoría nos permitió derivar el análisis en 3 familias, la primera representada por el código: procesos de aprendizaje; la segunda por el código: Procesos de enseñanza; y la tercera por el código trabajo en clase. Esta categoría nos permite adentrarnos en el análisis a los procesos vividos y que generan estrés entorno al proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Figura 3

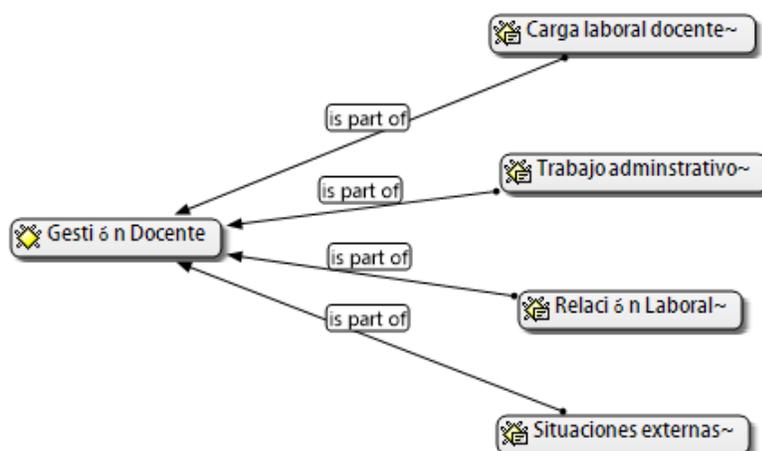
Familias que forman parte de la categoría: Proceso enseñanza - aprendizaje



La Figura 4, muestra la Categoría Final 4: Gestión docente. Esta cuarta categoría se analiza a partir de 4 familias representadas. La primera por el código: carga laboral docente; la segunda por el código: relaciones laborales; la tercera por el código: situaciones externas; y la cuarta por el código Trabajo administrativo. Esta categoría hace referencia en lo general a los estresores producidos por la carga laboral docente a partir del desempeño de los docentes frente a grupo.

Figura 4

Familias que forman parte de la categoría Gestión docente



Discusión de los resultados

En este apartado se presenta la discusión de las cuatro categorías resultantes, es decir, se da cuenta de las principales situaciones que les generan estrés laboral a los docentes de enseñanza del inglés de instituciones de nivel superior en Durango.

Respecto a la primer categoría denominada actitudes, los informantes aportan datos referidos a las actitudes que se asumen entorno a la enseñanza del inglés, por una parte las de los estudiantes y por otra las propias de los docentes y la manera en que afrontan dichas actitudes; pero lo que se destaca principalmente, es acerca de la poca importancia que los estudiantes le prestan a la asignatura de inglés; ellos mencionan que los estudiantes no son empáticos con la materia; que las circunstancias actuales, les ha disminuido el interés a los

estudiantes por la misma; que incluso ellos, se sienten retados por la indiferencia, la falta de cumplimiento de tareas, las múltiples distracciones que manifiestan y porque evaden la materia al darles trabajo el hablar en inglés.

Los docentes hacen referencia a las actitudes de los estudiantes frente al inglés, expresándose de la siguiente manera:

“Los chicos no se tomen la clase de inglés en serio y que la escuela misma no se toma muy en serio el inglés, sino como clase de relleno, entonces al maestro de inglés no nos dan la importancia que requiere” (DI:1). “...el hecho de que muchos de los alumnos no tienen interés hacia la clase o no le dan la importancia necesaria [...] Hasta ahorita ha disminuido mucho el interés en el tema del inglés (DI:3). “Otras situaciones en las que los alumnos te retan para ver hasta dónde llega uno como autoridad” (DI:4).

“La falta de empatía de los alumnos por el idioma, si ellos no tienen o muestran interés por la clase difícilmente aprenden. En muchas ocasiones ellos se quejan que no entienden, pero con frecuencia ellos están distraídos y no parece preocuparles aprender. No participan en clase, no cumplen con tareas, evaden hablar porque les da pena no pronunciar bien el inglés” (DI:5).

Para los docentes que imparten la asignatura de inglés y que admiten vivir ciertas situaciones que les generan estrés, es de suma importancia valorar sus propios esfuerzos docentes a partir de las manifestaciones actitudinales de sus estudiantes. Cuando se hace referencia a las actitudes que muestran los estudiantes frente al aprendizaje de una segunda lengua, podemos definir este aspecto particularmente, entorno al concepto de actitudes lingüísticas propuestas

por Richards, Platt y Platt (1997), quien sostiene que “la expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc.” (p. 6). Es decir, los estudiantes ante las manifestaciones de estas actitudes hacen notar al docente su disgusto por la materia y en consecuencia a ellos, esto les produce estrés.

Con referencia a la segunda categoría trastornos físicos y mentales, los docentes de inglés a los que se hace referencia en este estudio, manifiestan estar presentando algunos trastornos físicos y mentales derivados de las situaciones que les generan estrés; ellos sostienen tener dificultades para dormir, tener cefaleas recurrentes, dolor de espalda, estar frecuentemente preocupados, sentirse agotados mentalmente e incluso presentar irritabilidad en su entorno familiar.

En su decir, los docentes de inglés expresan lo siguiente:

[...]”me empecé a preocupar más por mí que por esa situación, es porque hay situaciones que no se pueden arreglar de ninguna forma, entonces para qué llegar al extremo de preocuparme tanto que no puedo dormir o que me dé dolor de cabeza” (DI:3).

“Cuando hay ciertas situaciones por ejemplo médicas yo primero me retiro y luego ya actuó, como que me quedo callada y luego ya sale la solución y esa es mi manera. A veces sí lo puedo sacar y cuando no es posible pues sale así somatizado en el cuerpo” (DI:4).

“Me da dolor de espalda y de cabeza el estar frente a la computadora revisando y laborando por periodos largos” (DI:8).

“Pues que tengo que levantarme muy temprano y a veces me desvelo mucho, y entonces me presionaba mucho para poder cumplir con las fechas, entonces eso a veces me agota mentalmente” (DI:1).

“Me generan conflictos emocionales, debido ciertos comportamientos del grupo, la mala conexión, la falta de cumplimiento de los alumnos, etc. como tener irritabilidad con mi familia y en general” (DI:6).

Cáceres, Campillay, Cvitanic y Bargsted (2015), sostienen que la complejidad del trabajo docente depende en mucho de las condiciones de trabajo de los docentes a las que están expuestos, considerando sus escenarios laborales y sus dimensiones sociales, personales e incluso físicas y aunque las causas del estrés laboral en el sector educativo pueden ser muchas, múltiples y variadas; si el profesor no tiene la capacidad para resolver las exigencias que le demandan su profesión, con seguridad el nivel de presión que sienten los docentes de inglés, lo ponen al límite e incluso esto sea consecuencia del estrés laboral que viven.

En la tercera categoría denominada procesos de enseñanza aprendizaje, los informantes hacen referencia a la tercera situación que les genera estrés entorno a su práctica educativa. Entendida ésta, como la actuación del docente frente al proceso educativo en el que se interrelacionan factores pedagógicos en el aula, referidos a las metodologías de enseñanza aprendizaje, contenidos culturales, relaciones sociales, aspectos materiales y/o estilos del profesor entre otros (Zabala, 2000).

Los docentes de inglés entrevistados aportan algunas ideas que dan cuenta de las situaciones que se viven en torno al proceso enseñanza aprendizaje que les producen estrés:

“Tuve un periodo en la que mi manera en que yo planeé la clase o como yo la había preparado, me di cuenta de que no estaba funcionando, me di cuenta de que estaban muy confundidos, que estaban batallando para entender, y me empecé a “paniquear” y empecé a pensar: ¿pues como les explicó? y entonces pues sí me estresé, porque es un tema que es un poquito complicado en la gramática. Entonces sí me puse a buscar alguna otra manera de explicarles, o sea de explicar lo más sencillo para que los pudieran entender”. (DI:2)

“Lo que yo creo que me causa estrés es haber planeado y que no me alcanza el tiempo... me causa estrés, el no cumplir la meta de no cumplir con mi planeación completamente”. (DI:4) “Las limitaciones a las que me enfrento a veces por la falta de más herramientas para la enseñanza del idioma” (DI:5). “Buscar la forma de impartir la materia de manera dinámica por la modalidad virtual”. (DI:6).

Los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula resultan tan complejos que sostiene Zabala (2000), hay necesidad de situarse en el aula como “un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc., donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema”. (p. 15). Por ello se cree que el estrés derivado de las condicionantes del proceso enseñanza aprendizaje, provocan

diversos problemas que no coadyuvan en los resultados finales de los docentes que imparten inglés.

Finalmente, la cuarta categoría definida como gestión docente en la que se engloban algunos aspectos relacionados con el trabajo administrativo que realizan los profesores derivado de sus contratos, cargas laborales, relaciones con sus superiores y sus funciones docentes en general, los informantes admiten padecer estrés por la sobre carga de trabajo a la que se ven sometidos cotidianamente. De ahí que ellos expresen lo siguiente:

Me genera estrés, por ejemplo, de que los maestros a veces no, este, no entiendan la importancia del trabajo en equipo. Cómo o sea que todos debemos de llevar un mismo ritmo y dirigimos a una misma meta. Entonces eso me genera un poquito de estrés y también cuando tengo que decirle a alguien que ya no va a trabajar con nosotros. (DI:1)

El estrés de lo administrativo siempre ha sido, de que yo como docente no veo el problema que ellos tienen como administración y pues yo espero que siempre alguien esté luchando o viendo por mi bienestar y muchas veces pues no ocurre eso y entonces eso me estresa. También cuando mi pago no cae a tiempo, o como que te están pidiendo que entres a este curso, pero no puedes porque tienes otras clases y otro trabajo y te lo están exigiendo y entonces todo eso tiene su punto de emoción. (DI:3)

“Empezaron a cambiarnos mucho los documentos que teníamos que entregar... ese momento para mí sí era muy estresante, porque eran muchos documentos que teníamos que llenar y estaba muy confusos” (DI:2). “Exceso de trabajo fuera

del horario establecido” (DI:5). “Ser maestra de contrato me genera mucho estrés porque no tengo ninguna seguridad para el futuro, en cualquier momento me pueden decir: su contrato ya está rescindido, y ya adiós... o sea no hay nada de seguridad laboral” (DI:1). “No tener la seguridad de que te vayan a dar suficientes horas para pagar mis compromisos” (DI:7).

DI:3: Hay otra situación que, pues si me genera estrés, pero que no puedo hacer nada. El caso es que yo soy de contrato, el estrés es que ya mañana si hago enojar a alguien ahí o si alguien decide que ya no me contratan, pues me quedo sin trabajo.

Ivancevich, Lorenzi, Skinner y Crosby (1996) definen conceptualmente a la gestión como “el proceso que comprende determinadas funciones y actividades laborales que los gestores deben ejecutar con el fin de lograr los objetivos de la organización”(p.12). Este tipo de situaciones con frecuencia provoca en los docentes: absentismo escolar y laboral; accidentes de trabajo, consumos de algunos estupefacientes y de alcohol, depresión o incluso problemas graves de salud. La gestión docente resulta un aspecto ponderable en el desempeño de los profesores, eso hace que las condiciones en que se genera, deben mejorar a fin de fortalecer integralmente el factor humano, motivo de este estudio.

Conclusiones

A través de este estudio investigativo, resulta evidente en voz de los docentes que es imprescindible generar herramientas que les facilite a los profesores afrontar las condicionantes del estrés laboral, independientemente en el rubro que les esté afectando.

La mayoría reconoce estar preparado profesionalmente, pero las situaciones que se logran identificar y que le generan mayor estrés, es aquello relacionado con las actitudes de los propios estudiantes frente al aprendizaje del idioma, lo que hace que se manifiesten trastorno físicos y mentales, que repercuten en los procesos de enseñanza aprendizaje y tienen por supuesto consecuencias en la gestión docente.

Finalmente, como resultado de este estudio es evidente que los docentes que imparten inglés y que se ven sometidos a ciertas situaciones que les genera estrés, tiene efectos negativos en su desempeño, lo que obliga a seguir investigando en torno al tema, en la idea de generar propuestas viables que les den herramientas para afrontar el estrés laboral y en consecuencia mejoren su actuación frente a los retos propios que impone el ser docente de inglés.

Referencias

- Barraza, A. (2018) Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems. Books-©ECORFAN- México. En: http://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf
- Caceres Villarroel, N., Cvitanic Vergara, C., Campillay Lira J y Bargsted Aravena, Mariana (2015). Los factores de riesgo psicosocial del trabajo afectan la salud mental de los profesores según el tipo de financiamiento del

establecimiento. *Salud & Sociedad*, 6 (1), 50-75. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742477004>

Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., De la Cruz, F., & Sangerman, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263153520009>

Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid, España.

Forbes (23/06/2022). *Mexicanos, los más estresados del mundo por su trabajo*. Forbes México. <https://www.forbes.com.mx/mexicanos-los-mas-estresados-del-mundo-por-su-trabajo/>

Hernández G, A., Ortega A, R. y Reidl M, L. (2012) Validación del instrumento de estrés laboral para médicos mexicanos. En-CLAVES del pensamiento, año VI, núm. 11, pp. 113-129. En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v6n11/v6n11a7.pdf>

Ivancevich, J. M. (1995). *Gestión calidad y competitividad*. Lazarus, R S, Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lazarus, R. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée De Brouwer

Leka, S., Griffiths, A. & Cox, T. (2004). *La organización del trabajo y el estrés*. Francia: Organización Mundial de la Salud.

- OCDE, (2019). La educación superior en México: Resultado y Relevancia para el Mercado Laboral. París. Publicaciones OCDE. En: <https://www.oecd.org/employment/educacion-superior-en-mexico-a93ed2b7-es.htm>
- Ramírez, T., D'Aubeterre, M., Álvarez, J. (2011) Factores generadores de estrés y trabajo docente en Venezuela. Valoraciones diferenciales y repercusiones educativas. *Revista Docencia Universitaria* Vol. 13 No.1 Venezuela. En: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/5623
- Reyes Gómez L., Ibarra Zavala D., Torres López R., Razo Sánchez R. El estrés como un factor de riesgo en la salud: análisis diferencial entre docentes de universidades públicas y privadas. *Revista digital universitaria*, 13(7), 1-14.
- Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H. (1997), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal, Barcelona, Ariel.
- Rodríguez R, J., Guevara A, A., Viramontes A, E., (2017) Estrés laboral en docentes, *Revista de Gestión Universitaria*. Vol. 1 No. 27-37 septiembre 2017. Perú En: https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Gestion_Universitaria/vol1num1/Revista_de_Gesti%C3%B3n_Universitaria_V1_N1_3.pdf
- Rodríguez C, M., Méndez H, L. y González R, M. (2014) Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios.

Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 14, núm. 1 pp. 1-22. En:
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876006.pdf>

Salguero, L., (2008) Gestión docente y generación de espacios organizacionales en las universidades. Laurus. Vol. 14, No. 27 mayo-agosto. Venezuela. En:
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892002.pdf>

UNESCO, (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe, Santiago: UNESCO-OREALC.

Zabala V, A., (2000) La práctica educativa. Cómo enseñar. Editorial Graó. Barcelona, España.

Zorrilla Hidalgo, A. M. (2017). Estrés en la profesión docente: estudio de su relación con variables laborales y de contexto.

PERFIL DESEABLE DEL DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES

Gloria Velia Meza Silva

gloriaveliams29@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Resumen

El presente artículo de investigación cualitativa tiene como objetivo conocer la relación que existe entre el perfil docente que poseen los profesionistas que laboran en las Escuelas Normales con el aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de Durango (ByCENED). Desde el trabajo realizado con la técnica de grupo focal se rescató la opinión de un grupo de 3 profesionistas que fungen como docentes en escuelas Normales y tres docentes normalistas; en un segundo grupo focal se revisaron las respuestas de 7 estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la institución en mención. El análisis de los datos se llevará a cabo mediante la herramienta de análisis de información cualitativa *Atlas ti*. Se realizó una triangulación de datos y finalmente se mencionan los hallazgos de la investigación.

Palabras clave: perfil, competencias, docente, aprendizaje

Introducción

El panorama de la educación superior y los ajustes que sufre constantemente propician la necesidad de establecer las competencias del perfil deseable que requiere el docente de escuelas Normales para desarrollar

convenientemente sus funciones, roles, etc., en el lugar donde realiza su labor profesional; pero también requiere que se revise la formación necesaria (inicial y continua) que debe acreditar en este nuevo contexto al insertarse laboralmente al ámbito educativo, todo ello a partir del perfil deseable de este profesional. Hay que comprender cómo es que los profesionistas que se desempeñan como docentes aprenden, qué los impulsa a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos resultan cuando se enfrentan a la tarea de innovar o qué entornos exigen para que un cambio real suceda y se consolide.

A partir de esta reflexión se hace un análisis de la situación en la que profesionistas no egresados de una escuela Normal tienen que hacer frente a los retos, exigencias y requerimientos de la innovación del currículo y la enseñanza en este siglo XXI para afrontar los requerimientos de una sociedad que se transforma constantemente y en la que los docentes aparecen como responsables últimos de concretar los modelos educativos en el aula.

Aprendizaje no es sinónimo de aulas, sesiones de instrucción, libros de texto, deberes y ejercicios; aprender es una parte integral de nuestra vida cotidiana, forma parte de nuestra participación en nuestras comunidades y organizaciones.

En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, se observa cómo se insertan en el ámbito educativo diversos profesionistas que no son docentes de origen y considero de gran importancia abordar este tema, ya que no solo basta la buena disposición y compromiso de los profesionistas, sino que para hacer docencia hacen falta conocer y desarrollar competencias que

permitan realizar un proceso de enseñanza que propicie un buen desempeño académico de los estudiantes.

¿Cómo repercute su actuar docente en los perfiles de egreso de los estudiantes?

En el presente artículo se abordan temas relacionados con el perfil deseable de los docentes en escuelas Normales: las competencias que comprenden parte de su formación inicial y las que se requieren en una formación continua al insertarse laboralmente al ámbito educativo; se considerarán las aportaciones de diversas áreas y autores que han elaborado y experimentado estrategias de apoyo para estos profesionistas, para hacer una propuesta de abordaje en la educación superior, confiando en el apoyo que los directivos y de las instituciones para que puedan conformar comunidades de práctica efectivas y procurar que el educando desarrolle aquellas capacidades que le permitan de modo eficiente tener acceso a los aprendizajes, conocimientos y al comportamiento útil y productivo como estudiantes además de futuros docentes.

Al atender este ciclo escolar el curso de práctica profesional en la Licenciatura en educación Primaria es de interés investigar y analizar la forma en que se van desarrollando las competencias profesionales de los futuros formadores y como se podría facilitar el acceso a estas competencias en los profesionistas que se integran como docentes en la ByCENED.

Como antecedentes investigativos del perfil docente deseable en los docentes se consideran ocho fuentes formales de consulta integradas por estudios, disertaciones doctorales, informes, ponencias y artículos de

investigación, de las cuales se encontró que el tema ha sido estudiado desde distintos enfoques: por un lado, tres de estas fuentes abordan el tema a partir de las competencias que implica dicho perfil. *"Desarrollo profesional del maestro: la competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño"* Gómez Serés, M^a Victoria (2011), *"Implicaciones de la política del PROMEP para la formación y evaluación del profesorado en las Escuelas Normales Públicas de Yucatán"*. Baas Lara, Mario Alberto, (2016) y *"Las competencias del profesorbimodal en la educación superior. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)"*, Aguilar Feijoo, Ruth Marlene (2015). Otros estudios atienden el aspecto de las trayectorias profesionales de los docentes: *"Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México"*, Lozano Andrade, Inés (2016), *"Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante"*, Valerio Ureña, Gabriel (2017) y *"Competency Profile of the Digital and Online Teacher in Future Education"*, Mohamed Ally (2019). Y finalmente, otros temas referentes al perfil docente: *"El perfil deseable de los Maestros para la Formación Docente en las Escuelas Normales del Estado de Chihuahua"*, Núñez Sifuentes, Luz Divina; Buroola Márquez, Luis Manuel; Morales Siguentes, Lylia Ana (2017) y *"A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis"*, Reichert, Frank; Torney-Purta, Judith (2019).

En el contexto laboral, las competencias constituyen un complejo conjunto de comportamientos que evidencian la capacidad profesional para usar armónicamente sus conocimientos, experiencias, habilidades, disposiciones,

actitudes y valores para abordar, resolver o actuar frente a situaciones en el mundo personal, profesional, cívico y social (Camperos, 2007).

La competencia corresponde a un saber-hacer en contexto, donde se movilizan recursos cognitivos, integrando conocimientos, habilidades y valores para enfrentarse a distintas situaciones del quehacer en el ámbito profesional (Perrenoud, 2004).

En el caso de docentes universitarios, el estudio de las competencias pedagógicas se ha desarrollado internacionalmente con el objetivo de generar perfiles docentes, que permitan guiar el entrenamiento/capacitación y evaluación del profesorado. Enseñar en la universidad actual requiere de conocimientos, habilidades y actitudes diferenciadas de las que se necesitaban 20 años atrás. Diversos tipos de modelos respecto de estas competencias han sido creados como resultado de numerosas investigaciones, como son los propuestos por distintos autores como: Galvis (2007), Postareff y Lindblom-Ylänne (2008), Zabalza (2009), Gairín (2011) y Torra (2012).

Galvis (2007) distinguió cuatro competencias del docente universitario, las que llamó: intelectuales, inter e intrapersonales, sociales y profesionales. Las Competencias Intelectuales se vincularían al “conocer”, como son dominar conceptos y teorías actualizadas sobre las disciplinas educativas y de su especialidad, poseer una cultura general propia de la educación superior y conocer técnicas de recolección de información. Las Competencias Inter e Intrapersonales se relacionan con el “ser”, como son, la apertura hacia las nuevas experiencias, la responsabilidad de sus acciones, la habilidad de

adaptarse a los cambios, y de mostrar consistencia. Las Competencias Sociales están asociadas con la habilidad de “convivir con otros”, lo que implica practicar la tolerancia, establecer relaciones de diálogo a nivel interpersonal e institucional, y respetar el pensamiento divergente. Finalmente están las Competencias Profesionales que se relacionan con el “hacer”, como son, el planificar y evaluar situaciones de aprendizaje significativo, manejar técnicas de trabajo grupal, y aplicar metodologías de evaluación activas que promuevan el aprendizaje.

La importancia de la formación docente para la educación y la sociedad se confirma por la UNESCO (2018), al referir que “si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales.

Partiendo del planteamiento que el aprendizaje es un aspecto clave dentro de la enseñanza, parece prudente considerar el planteamiento que hacen Ausubel, Novak y Hanesin (1997) en relación a que “las teorías del aprendizaje son más interdependientes que mutuamente exclusivas” (p. 28), lo cual permite entender la fuerte vinculación o asociación con aspectos teóricos y prácticos para las Ciencias de la Educación y como tal centrado en la praxis educativa

Considerando que un estudio cualitativo consiste en el análisis de la información específica de un tema y que busca conducir a una mejor comprensión de un fenómeno, lleva a explicaciones alternativas, representa un proceso de comparación que encuentra patrones y compara datos y, es a la vez un proceso ordenado y cuidadoso con gran flexibilidad, entonces, este estudio tiene como objetivo definir los aspectos que pueden conformar el perfil deseable

de los docentes de las escuelas Normales para garantizar el aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED.

Metodología

Al pretender identificar y definir los aspectos que pueden conformar el perfil deseable de los docentes de las escuelas Normales la presente investigación es de tipocualitativa, dentro de la cual se utilizaron dos técnicas de investigación: la entrevista y el grupo focal.

Fueron 15 los participantes en esta investigación, dentro de ellos tres profesionistas que fungen como docentes en escuelas Normales, tres docentes normalistas y nueve estudiantes normalistas del séptimo semestre de la Licenciatura en educación Primaria.

Los instrumentos utilizados fueron dos: a) para el trabajo con los docentes se utilizó una guía del moderador del grupo focal compuesta por una pregunta detonadora:

¿Cuáles son los significados que (directivos, docentes y estudiantes) atribuyen al perfil deseable de los docentes de escuelas Normales? Con los estudiantes se utilizó un guion de entrevista con dos preguntas: ¿Qué percepción tienes sobre el perfil docente de los profesionales que laboran en las escuelas Normales? y ¿Cuáles son las competencias que dichos profesionistas desarrollan o incluyen en su desempeño docente?

Se aplicaron los instrumentos de forma personal a través de videoconferencias en Google Meet y en Zoom, mismos que fueron grabados en audio para su posterior captura en texto.

Las respuestas emitidas por los 6 docentes y 9 estudiantes fueron desagregadas para su análisis, se hicieron codificaciones y categorizaciones buscando significados, relaciones de identidad e intencionalidades manifiestas. Este análisis fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa *Atlas Ti* versión 7.5., para después ser retomadas para integrar con ellas las conclusiones en torno a los resultados del estudio.

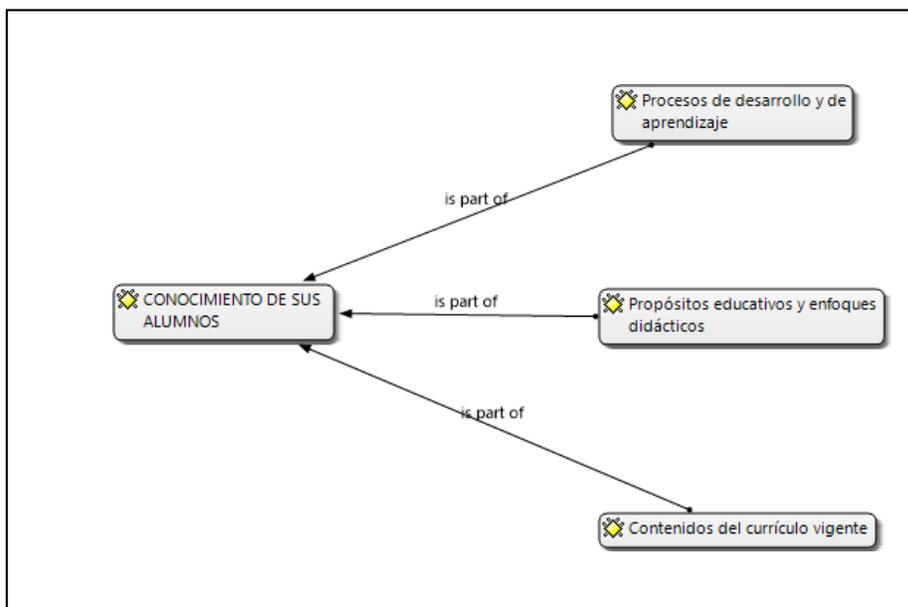
Resultados

Los resultados muestran la existencia de 17 pre-categorías, las cuales conformaron 5 categorías finales sobre los rasgos que debe incluir el perfil deseable de los docentes en las escuelas Normales, mismas que a continuación se exponen:

CATEGORÍA FINAL 1: *Conocimiento de sus alumnos*. Esta categoría final de análisis se compone de 3 pre-categorías: 1) Procesos de desarrollo y de aprendizaje, donde sus principales códigos son: procesos de desarrollo y de aprendizaje, propósitos educativos y enfoques didácticos y contenidos del currículo vigente. 2) Propósitos educativos y enfoques didácticos, cuyos códigos son: propósitos de las asignaturas, enfoque didáctico de cada asignatura, formas de intervención docente y formas de interacción que favorecen el aprendizaje y 3) contenidos del currículo vigente, con los códigos: los contenidos del currículo, la progresión de los contenidos y los campos del conocimiento en que se inscriben los contenidos (Ver figura 1).

Figura 1

Pre-categorías que son parte de la categoría “Conocimiento de sus alumnos.”



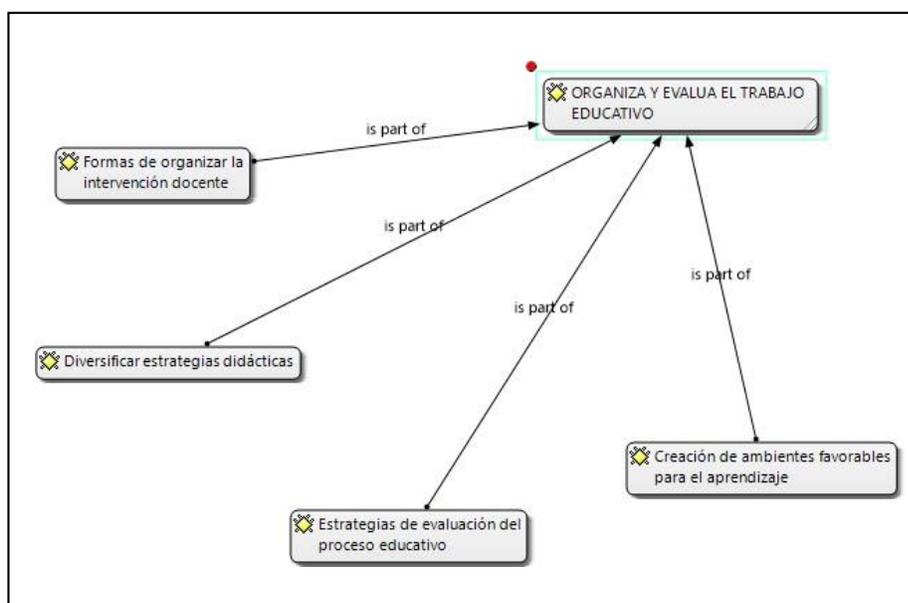
En la CATEGORÍA FINAL 2: *Organiza y evalúa el trabajo educativo* (ver Figura 2).

Se compone de 4 pre-categorías: 1) Formas de organizarla intervención docente, donde sus principales códigos son: situaciones didácticas para el aprendizaje, formas de organizar a los alumnos, actividades para desarrollar habilidades cognitivas y materiales y recursos adecuados. 2) Diversificar estrategias didácticas, cuyos códigos son: estrategias para que se involucren los alumnos, formas de la intervención docente y alternativas didácticas variadas. 3) Estrategias de evaluación del proceso educativo, donde los principales códigos son: sentido formativo de la evaluación, tipo de instrumentos que requiere, valora los aprendizajes de los alumnos y la evaluación formativa y, 4) Creación de ambientes

favorables para el aprendizaje, con los códigos: acciones para promover un clima de confianza, formas de organizar los espacios y, formas de utilizar el tiempo escolar.

Figura 2

Pre-categorías que son parte de la categoría “Organiza y evalúa el trabajo educativo”

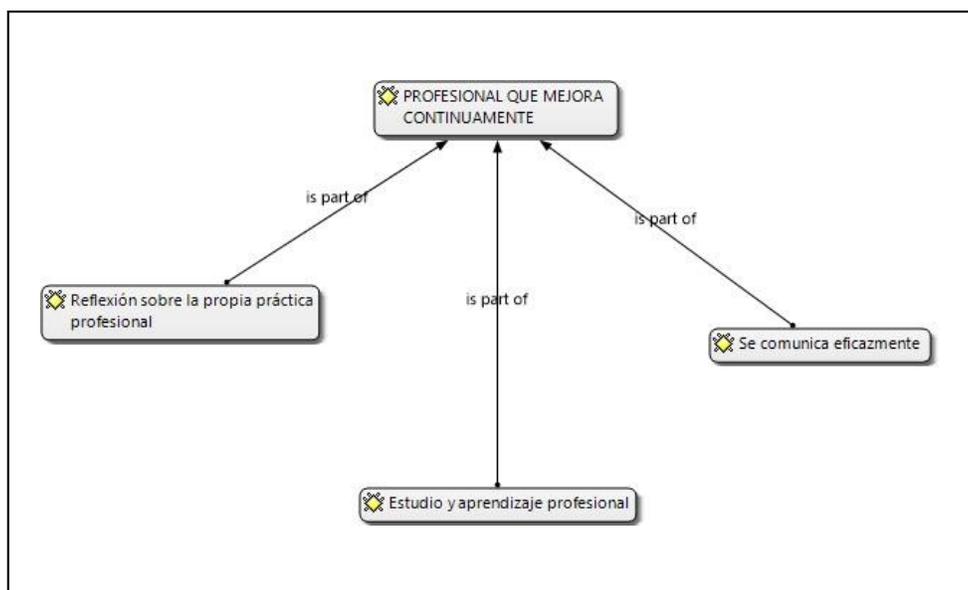


En la Figura 3, se muestra la CATEGORÍA FINAL 3: *Profesional que mejora continuamente*, esta categoría final de análisis se compone de 3 pre-categorías: 1) Reflexiona sobre la propia práctica profesional, donde sus principales códigos son: análisis del desempeño docente, el trabajo entre pares y referentes teóricos, 2) Estudio y aprendizaje profesional, con los códigos: formación continua, incorporar nuevos conocimientos y experiencias, promover y participar en redes de

colaboración, estrategias para la búsqueda de información, diferentes tipos de textos para orientar su práctica educativa y uso de las TIC para su profesionalización y, 3) Se comunica eficazmente, cuyos códigos son: se comunica oralmente con todos los actores educativos , se comunica por escrito con todos los actores educativos, reconoce cuando necesita acudir a otros profesionales de la educación y comunica información pertinente para su práctica educativa.

Figura 3

Pre-categorías que son parte de la categoría “Profesional que mejora continuamente”

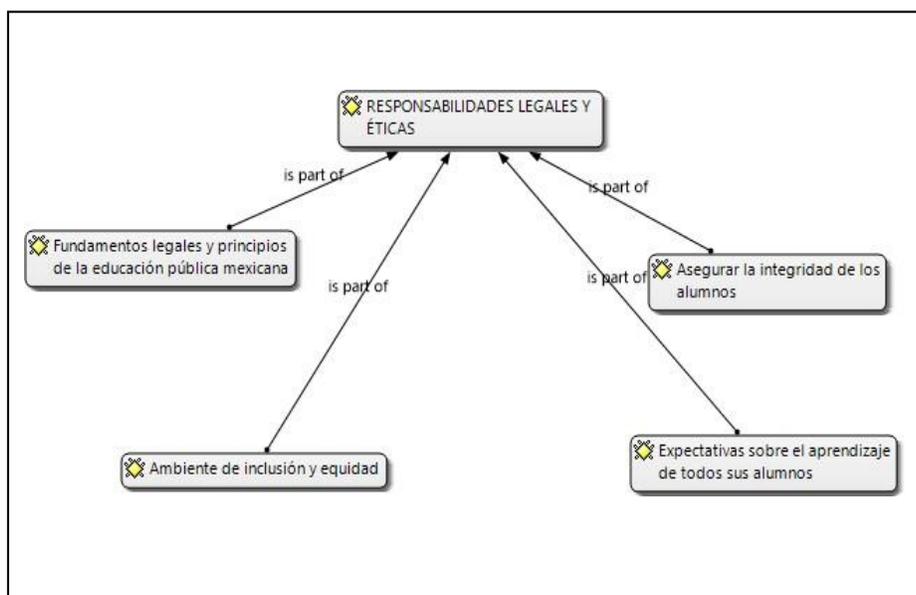


En la Figura 4, se esquematiza la CATEGORÍA FINAL 4:

Responsabilidades legales y éticas, esta categoría final de análisis se compone de 4 pre-categorías: 1) Fundamentos legales y principios de la educación pública mexicana, donde sus principales códigos son: los principios filosóficos de la educación en México, la organización del sistema educativo mexicano, el derecho de toda persona para acceder a una educación y el respeto a los derechos humanos y de los niños. 2) Ambiente de inclusión y equidad, con los códigos: responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan, una intervención docente que contribuye a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje; acciones que promueven, actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género, establece reglas claras y justas y, favorece la inclusión y la equidad. 3) Expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos, que incluye los códigos: las expectativas sobre el aprendizaje influyen en los resultados educativos; aprecia los conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje de los alumnos y, fomenta altas expectativas de aprendizaje en los alumnos y 4) Asegura la integridad de los alumnos, con los códigos: formas de intervención y de interacción que aseguren la integridad de los alumnos, formas de dirigirse a los niños para propiciar una comunicación cordial y mantener la disciplina; implicaciones del comportamiento del docente en la integridad y el desarrollo de los alumnos, distingue las conductas que indican que un alumno se encuentra en situación de abuso y, reconoce cómo intervenir en casos de abuso o maltrato infantil.

Figura 4

Pre-categorías que son parte de la categoría “Responsabilidades legales y éticas”

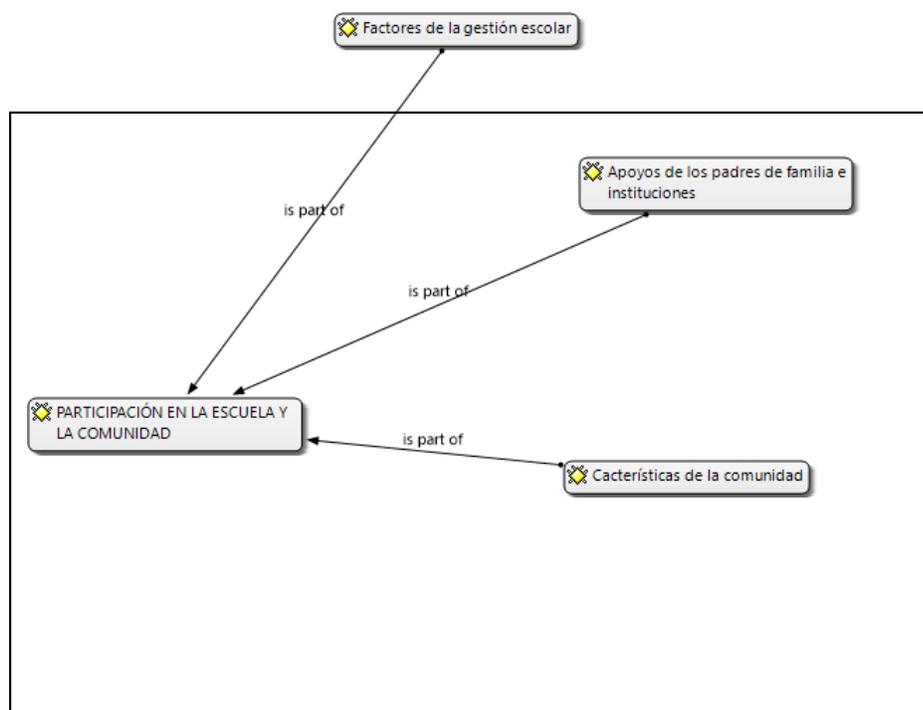


En la Figura 5 se puede observar la CATEGORÍA FINAL 5: *Funcionamiento eficaz de la escuela y la comunidad*, esta categoría final de análisis se compone de 3 pre-categorías: 1) Factores de la gestión escolar, donde sus principales códigos son: la influencia de la organización y el funcionamiento de la escuela, elementos básicos para realizar diagnósticos, habilidades y actitudes docentes para superar, importancia del cuidado de los espacios escolares; elementos de la Ruta de Mejora Escolar y, contribución de la Ruta de Mejora Escolar al logro educativo, 2) Apoyos que brindan padres de familia e instituciones, cuyos códigos son: trabajar con diversas instituciones para propiciar mejores aprendizajes, establecer una relación de colaboración y diálogo con las familias de los alumnos y 3) Características de la comunidad cuyos códigos son: acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de

los alumnos, rasgos socioculturales y lingüísticos de la comunidad y, formas de expresión cultural con las que interactúan los alumnos

Figura 5

Pre-categorías que son parte de la categoría “Participación en la escuela y la comunidad”.



Conclusiones

Luego del análisis se conformaron 5 categorías finales sobre los rasgos que debe incluir el perfil deseable de los docentes en las escuelas normales, la primera categoría fue conocimiento de los alumnos compuesta por 3 pre-categorías: 1) procesos de desarrollo y de aprendizaje, 2) propósitos educativos y enfoques didácticos y 3) contenidos del currículo vigente. La segunda categoría fue organiza

y evalúa el trabajo educativo, compuesta por 4 pre-categorías las cuales fueron 1) formas de organizar la intervención docente. 2) diversificar estrategias didácticas, 3) estrategias de evaluación del proceso educativo y 4) creación de ambientes favorables para el aprendizaje. La tercera categoría es profesional que mejora continuamente, conformada por 3 pre-categorías: 1) reflexiona sobre la propia práctica profesional, 2) estudio y aprendizaje profesional y, 3) se comunica eficazmente. La cuarta categoría responsabilidades legales y éticas se compone de 4 pre-categorías: 1) fundamentos legales y principios de la educación pública mexicana, 2) ambiente de inclusión y equidad, 3) expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos, y 4) asegura la integridad de los alumnos, y la quinta categoría denominada funcionamiento eficaz de la escuela y la comunidad, la cual se compone de 3 pre-categorías: 1) factores de la gestión escolar, 2) apoyos que brindan padres de familia e instituciones, y 3) características de la comunidad.

Referencias

- Ausubel, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen. (1997). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 11-28. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.
- Camperos, M., La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos, *Educere*, 43, 805- 814 (2007)

- Cañadas, L; Pastor, M y Castejon, J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. P.35.
- Galvis, R., De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencia, *Acción Pedagógica*, 16, 48-57 (2007)
- Guilamo, S. (2014). *Las competencias profesionales de los ingenieros industriales. Análisis, valoración y propuesta*. Universidad de Murcia, España.
- Gutiérrez, G. (2011). *El profesor de la escuela primaria frente a los problemas de conducta que se presentan en el aula: una propuesta de atención mediante el fortalecimiento de competencias docentes*. Editorial UPN. México.
- Gluyas, R. (2010). *Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación e competencias docentes*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Ley General del Servicio Profesional Docente
- Parra, H. (2015). *Las competencias del docente de medicina y sus implicaciones en el desempeño académico del médico en formación*. Editorial Perason. México.
- Paz, C. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad*. Universidad de Alicante, España.
- Perrenoud, P., Diez nuevas competencias para enseñar, Graó, Barcelona (2004)
- Sandoval, E. (2009). *La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México*. Revista de curriculum y formación del profesorado.

Vol.13, N°1. Disponible en:

http://www.ub.edu/obipd/docs/insercion_a_la_docencia_maestro_de_secundaria_en_mexico.pdf

Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Universidad de Córdoba, España. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=68572>

Tejada, J. (2009). *Competencias docentes. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, vol.13, núm. 2*. Universidad de Granada, España. Disponible en: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cObz9qwHCn4J:https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>

Tornel, N. (2015). *Formación docente del profesorado de Educación primaria en diversidad cultural un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos*. Universidad de Murcia, España. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=114854>

UNESCO (2018) *¿Qué determina el buen desempeño de un docente?*
United Nation Educational Scientific and Cultural Organization.
Disponible en: <https://es.unesco.org/news/que-determina-buen-desempeno-docente>

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA

APRENDIZAJE

Victor Hugo Estrada Gómez

estradalic_32@hotmail.com

Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

Resumen

Dentro del proceso enseñanza aprendizaje tienen lugar una serie de elementos que de manera conjunta propician que los alumnos aprendan, en este marco se pueden mencionar los aprendizajes previos, los valores, los principios, la historia personal, el contexto y los procesos comunicativos de los cuales han hecho para la adquisición del habla ni las interacciones sociales que han propiciado este aprendizaje. Con la intención de identificar la percepción que tienen los alumnos, docentes y directivos de escuelas Formadoras de Docentes acerca de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, la presente investigación es de tipo cualitativa, se utilizó el método de la Narrativa. Los participantes en la presente investigación fueron dos alumnos de licenciatura, dos docentes de escuela Normal y un directivo de una Institución Formadora de Docentes. Los principales resultados de la investigación muestran la existencia de 7 pre-categorías, las cuales conformaron tres categorías finales sobre la importancia de la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales son Ejercicio profesional, compuesta por 2 pre-categorías: 1) Docente, donde sus principales códigos son: adecuación del lenguaje,

asertividad, clima de confianza, conocer al alumno, intención de las palabras y motivación. 2) Ética. La segunda categoría denominada Dominio e integración; se integró por tres pre-categorías: 1) Ser social, 2) Diversidad, y 3) Sentimiento de vinculación, y la tercer categoría Alumno-Maestro; se integró por dos pre-categorías: 1) Reflexión docente y 2) Aprendizaje.

Palabras clave: competencia comunicativa, enseñanza-aprendizaje, educación superior

Introducción

El aprendizaje se vuelve significativo y autónomo cuando se participa de manera activa en él, analizando los hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje personales, así como la diversidad de fuentes de investigación, recursos bibliográficos y tecnológicos de los cuales se puede hacer uso para un aprendizaje óptimo, el cual le permite investigar, seleccionar y jerarquizar información; estas prácticas, lo llevaran a una mejor comprensión de su realidad como estudiante, partiendo de sus fortalezas y áreas de oportunidad para seguir aprendiendo. El aprendizaje desde un enfoque de competencias es constructivo, autorregulado, situado y colaborativo (De Corte, 2007citado en DGESPE, 2009).

Entonces, al hablar del aprendizaje de la competencia comunicativa, nos permite hacer una reflexión acerca de los procesos que sigue el estudiante durante su trayectoria personal, cultural, social y académica. La interacción diaria con el resto de las personas, los contextos y las experiencias vividas son otros elementos que permiten el autoanálisis de situaciones placenteras o frustrantes que pueden influir en el desarrollo u obstaculización de esta competencia.

Como antecedentes investigativos de la Competencia Comunicativa se encontró que ha sido investigada como premisa para la imagen social del maestro (Ravelo, 2018), la competencia comunicativa del maestro de la Educación Primaria (Cruzata y Salazar, 2012), en profesores venezolanos de Comunicación Social (Olmos, 2020), la formación de identidades en un contexto colombiano (González, 2019), en la Educación Médica Posgraduada Cubana (Hernández y Ávila, 2016).

El acuerdo 649, emitido por el Diario Oficial de la Federación (2012), donde se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria hace mención del perfil de egreso, el cual constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos.

Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia.

En este sentido, la competencia genérica que va acorde al tema de investigación, es aquella donde el alumno aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos, para alcanzar el desarrollo pleno de esta competencia se hace necesaria una reflexión de los siguientes indicadores: Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua. Desarrolla sus habilidades

comunicativas para adquirir nuevos lenguajes. Utiliza una segunda lengua para comunicarse. Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás (Diario Oficial de la Federación, 2012).

Entonces, el estudio sobre la competencia comunicativa en el proceso enseñanza aprendizaje tiene como objetivo: Analizar la percepción que tienen directivos, docentes y alumnos de escuelas formadoras de docentes acerca de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las dimensiones que la integran y la toma de decisiones acertadas que facilitan el logro de los objetivos planteados.

Metodología

Con la intención de identificar la percepción que tienen los alumnos, docentes y directivos de escuelas Formadoras de Docentes acerca de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, la presente investigación es de tipo cualitativa, dentro de la cual se utilizó el método de la Narrativa, partiendo de la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2014, pp. 487) en la cual mencionan que los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron.

Los participantes en la presente investigación fueron dos alumnos del séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera, 1 docente de la escuela Normal Carlos A. Carrillo de

Santa María del Oro, 1 docente de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera, Durango y 1 directivo de una Institución Formadora de Docentes.

El instrumento utilizado fue un guion de una entrevista semi-estructurada, el cual constaba de 10 ítems basados en la definición de Aguirre (2005, citado en Ravelo, 2018) define la competencia comunicativa como la potencialidad que tiene el sujeto de lograr una adecuada interacción comunicativa a partir del dominio e integración en el ejercicio profesional de los conocimientos relacionados con el proceso de comunicación humana, habilidades comunicativas, principios, valores, actitudes y voluntad para desempeñarse en su profesión eficientemente, así como para tomar decisiones oportunas ante situaciones complejas o nuevas, que faciliten el logro de los objetivos trazados o propuestos en diferentes contextos y en las dimensiones afectivo-cognitiva, comunicativa y sociocultural.

De acuerdo a Abarca, Alpízar, Sibaja y Rojas (2013, pp.100), “la entrevista es el procedimiento de recolección de información basado en una interacción entre dos personas o más, a través de la conversación como herramienta principal”.

Cabe mencionar que por cuestiones del confinamiento que se vivió, el instrumento se aplicó de manera virtual a cada uno de los participantes a través de una reunión en la plataforma zoom, la cual fue grabada.

Las entrevistas de los 2 alumnos, 2 docentes y 1 directivo de Instituciones Formadoras de Docentes, así como la narrativa, fueron desfragmentadas para su análisis, se hicieron codificaciones y categorizaciones buscando significados, relaciones de identidad e intencionalidades manifiestas, dicho análisis fue

realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas Ti versión 7.5.

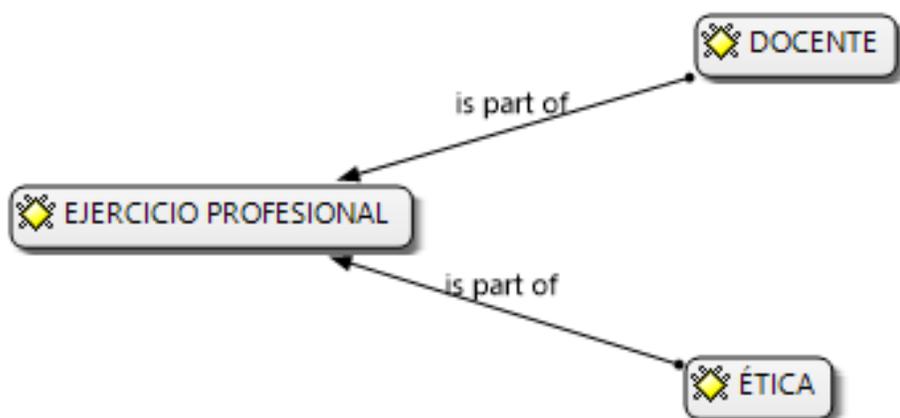
Resultados

Los resultados muestran la existencia de 7 pre-categorías, las cuales conformaron tres categorías finales sobre la importancia de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dichas categorías se exponen a continuación:

CATEGORIA FINAL 1. Ejercicio profesional, la cual se muestra en la Figura 1., Esta categoría final de análisis se compone de 2 pre-categorías: 1) Docente, donde sus principales códigos son: adecuación del lenguaje, asertividad, clima de confianza, conocer al alumno, intención de las palabras y motivación. 2) Ética, donde aparecen códigos como ética profesional, intimidad familiar, profesor ideal, rol y tacto pedagógico.

Figura 1

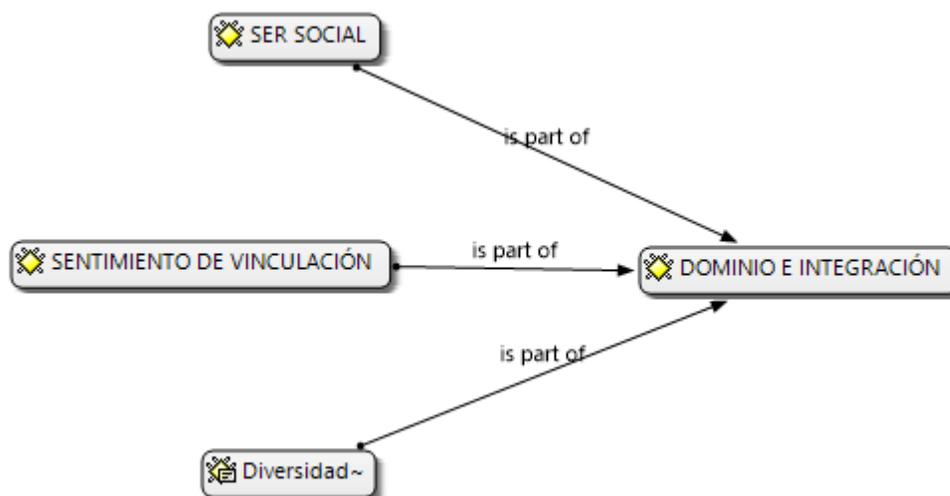
Categoría ejercicio profesional



En la Figura 2, se observa la *CATEGORÍA FINAL 2. Dominio e integración*. Esta segunda categoría se integró por tres pre-categorías: 1) Ser social, conformada por los códigos de canales de comunicación, comunicación, diálogo, escuchar, interacción, lenguaje y normas de convivencia, 2) Diversidad, dentro de esta subcategoría aparece un código con el mismo nombre diversidad, ya que fue mencionado por las personas entrevistadas en diferentes ocasiones y 3) Sentimiento de vinculación, con tres códigos, empatía, lazo y sentido de pertenencia.

Figura 2

Categoría dominio e integración

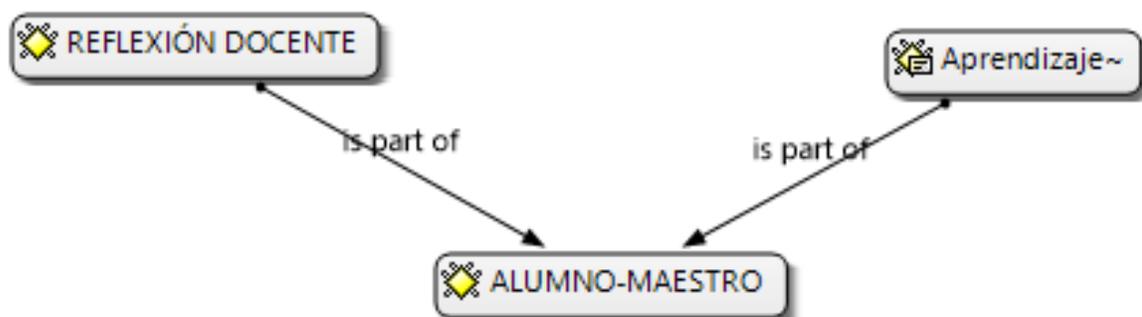


En la Figura 3, se esquematiza la *CATEGORÍA FINAL 3. Alumno-Maestro*. Esta última categoría se integró por dos pre-categorías: 1) Reflexión docente, donde aparecen los siguientes códigos, capacidad, competencia, introspección, realidad y desconocimiento de la didáctica, cabe mencionar que este último

código aparece de forma negativa en la apreciación de maestros y alumnos, el director no lo mencionó y 2) Aprendizaje, por el número de veces que se mencionó el código de aprendizaje se incorporó como subcategoría, otros de los códigos que conformaron la subcategoría de aprendizaje fueron los aprendizajes escolares, conocimientos previos, evolución, formación inicial, procesos cognitivos, propósito y uso de la tecnología.

Figura 3

Categoría Alumno-Maestro



Conclusiones

Los principales resultados de la investigación muestran la existencia de 7 pre-categorías, al respecto de las competencias comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel superior, las cuales conformaron tres categorías finales sobre la importancia de la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales son Ejercicio profesional, compuesta por 2 pre-categorías: 1) Docente, donde sus principales códigos son:

adecuación del lenguaje, asertividad, clima de confianza, conocer al alumno, intención de las palabras y motivación. 2) Ética. La segunda categoría denominada Dominio e integración; se integró por tres pre-categorías: 1) Ser social, 2) Diversidad, y 3) Sentimiento de vinculación, y la tercer categoría Alumno-Maestro; se integró por dos pre-categorías: 1) Reflexión docente y 2) Aprendizaje.

Referencias

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G., y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. San José, Costa Rica: UCR.
- Arnao Vásquez, M., Medina Gamonal, K., Calderón Pérez, F., Esquivez Paz, I., y Tello Campos, S. (2014). Socioformación y competencia comunicativa oral en Educación Secundaria. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre.
- Arnao Vásquez, M., Palacios Díaz, R., Aguilar Vargas, F., y García Barturén, K. (2012). Percepción de los profesores universitarios sobre el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 26-34.
- Cruzata-Guzmán, R., y Salazar-Salazar, M. (2012). La competencia comunicativa del maestro de la Educación Primaria. *Ciencias Holguín*, vol. XVIII, núm. 1, enero-marzo, 1-12.
- DGESPE. (2009). *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro en Educación Básica*. México: SEP.

- Diario Oficial de la Federación. (2012). *ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación*. México: DOF.
- González Montejo, F. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: formación de identidades en un contexto colombiano. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 28, 1-26.
- Olmos Grimaldo R. (2020). Competencia comunicativa en profesores venezolanos de Comunicación Social. *Educere*, vol. 24, núm. 79,, 571-587.
- Hernández Díaz, A., y Margarita Ávila, I. (2016). La competencia comunicativa intercultural en la Educación Médica Posgraduada Cubana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 192-204.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Licio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 43, abril, 113-122.
- Ravelo Gainza, X. (2018). La competencia comunicativa, premisa para la imagen social del maestro. *EduSol*, vol. 18, núm. 62.
- Vallejo Gómez, M., y Martínez Marín, J. D. (2011). Tarea y competencia comunicativas: reflexiones desde un grupo focal. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 16, núm. 28, mayo-agosto, 161-197.

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA ETAPA INICIAL

Azucena Villa Ogando

azucena_villa@hotmail.com

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

*Su ausencia atormenta, desasosiega;
alcanzar la propia identidad es, en cambio,
prenda de paz y seguridad interiores.*

Luis Villoro

Resumen

La identidad profesional del docente es un tema profundamente interesante, pues reviste de suma importancia el desarrollo de este aspecto en la formación inicial; los docentes formadores deben ser conscientes de las maneras en que se va formando la identidad en los estudiantes, así como de los aspectos que intervienen en el desarrollo de la misma. El propósito de la investigación es explorar la manera en la que se configura la identidad docente en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Luego del análisis de la información se puede decir que la biografía tiene influencia en la identidad, se explica cómo la biografía de los alumnos influye en el desarrollo de la identidad, destacándose que aspectos como el origen social, los modelos de maestros y los antecedentes académicos tienen relación con los procesos identitarios; así mismo, el contexto social y los antecedentes académicos influyen en las opciones de formación profesional. Se identificó una segunda red con la familia denominada “La identidad docente y su formación inicial”, en la que se relacionaron 12 grupos de conceptos

y categorías, que explican cómo definen los docentes normalistas la identidad, sus características, componentes e importancia; también se presentan los aspectos que influyen en el desarrollo de la identidad, como las condiciones externas y la educación básica. La tercer red explica cuáles son los problemas que se presentan en el desarrollo de la identidad docente en la formación inicial y cómo pueden dar como consecuencia la no identidad; agrupa tres categorías y conceptos, y es denominada “Obstáculos y la no identidad”

Palabras clave: identidad docente, ocupación, vocación, formación docente.

Introducción

Tal como lo plantea Villoro (1998), alcanzar la identidad es un garante de seguridad, de tranquilidad, de saber a dónde pertenecemos, lo que somos, lo que queremos, a lo que aspiramos y lo que podemos hacer. En el terreno de la identidad profesional docente, sentirse parte de un colectivo de maestros y a la vez tener la plena confianza de quiénes somos como docentes, se convierte en un proceso complejo que vale la pena investigar.

¿Cómo se desarrolla la identidad en los docentes en formación?, ¿cuáles son las manifestaciones de esa identidad profesional?, ¿qué aspectos influyen en la construcción de la identidad profesional del docente en la etapa inicial? y ¿cuál es el papel de los formadores de docentes y de la formación inicial en el desarrollo de la identidad?, son algunas de las preguntas que sugieren el estudio de este tópico.

La palabra identidad (del latín *identitas*), es definida en su forma más simple como el conjunto de rasgos propios de un individuo o una comunidad. Este conjunto de rasgos hace que el individuo o comunidad se distingan del resto de personas o colectivos. La identidad también hace alusión a la concepción que los individuos o los colectivos tienen de sí mismos en relación a otros.

El vocablo docente deriva del término latino *docens*, que a su vez procede de *docere*, que puede entenderse como enseñar. Por tanto, un docente es alguien que se ocupa profesionalmente de la enseñanza, ya sea de manera general o especializada; una característica central del docente es que no solamente enseña, sino que procura el aprendizaje de sus estudiantes.

Considerando los dos conceptos anteriores, la identidad docente puede definirse como el conjunto de rasgos que son comunes a los profesionales de la enseñanza y que los hacen ser conscientes de qué son como individuos y como colectivo. La identidad docente es el conjunto de elementos que distinguen a los maestros de otras profesiones, y que los unen entre sí como docentes, por su identificación en cuanto a funciones, aspiraciones y papel social.

En la actualidad existen algunas investigaciones que tienen relación con el tema del desarrollo de la identidad docente. Interesa recuperar en especial las aportaciones de diversos autores, quienes desde varias perspectivas se han ocupado en los últimos años de reconocer algunas cuestiones relacionadas con la temática de esta investigación, como por ejemplo: perfiles sociales de los aspirantes a maestros, procesos del desarrollo de las identidades docentes e importancia de la formación de la identidad docente en el ejercicio de la carrera.

Como se puede apreciar, la mayoría de los estudios coinciden en que la formación de la identidad se gesta desde antes del ingreso a una escuela de formación docente y que es un proceso continuo, pero que la etapa de formación inicial es muy importante para el desarrollo de las identificaciones con la profesión.

Desde esta perspectiva, la formación identitaria del docente se va construyendo desde la propia biografía, en las experiencias que se han tenido como alumno, en las preconcepciones que se tienen de la figura del maestro y en las relaciones que se tienen con el gremio. Contrariamente a lo que se podría pensar, que la identidad inicia con la decisión de ser profesor, diversos autores apuntan hacia un pasado más remoto, explorando las experiencias previas que se han tenido con la docencia, como un elemento esencial en la construcción de la identidad.

Estas investigaciones también revelan que la docencia es una tarea que socialmente es asociada por lo general con “profesiones inferiores”, y que esta percepción impide en gran parte la construcción de una sólida identidad docente en los jóvenes, que los lleve a sentirse plenamente orgullosos con la carrera que eligieron.

El estudio que Veloz (2011) presenta, da cuenta de algunas de las condiciones de los profesores, y aportan luz acerca de la formación de su identidad. La autora refiere que en México el magisterio se caracteriza por estar conformado en su mayoría por jóvenes y adultos que no rebasan los 44 años de edad, y que la feminización de la docencia está muy extendida.

Veloz (2011) además señala que el origen social de los docentes es muy dispar, aunque un gran número de ellos (60%) provienen de familias donde hay otros profesores; esto pone de relevancia el impacto de la biografía personal en la elección de la carrera, pues generalmente quienes están relacionados con profesores son quienes eligen ser maestros también, motivados en parte por lo que parece ser el roce con la profesión, la identificación con el gremio y la creencia (en ocasiones bien fundada) de que sus familiares pueden ayudarles a colocarse, o incluso a ascender en la carrera.

En relación a sus ingresos hay variaciones en los maestros mexicanos, pues aunque se clasifican genéricamente como de clase media, el 52% de ellos tienen muy bajos ingresos. Este bajo nivel de ingresos de poco más de la mitad de los docentes en México contribuye también a alimentar la percepción de que es esta una carrera inferior, considerando los ingresos de otros profesionistas que suelen ser mayores a los de un profesor.

El aspecto de los ingresos es relevante en la configuración de la identidad, pues según Veloz (2011, p. 138):

... la posición y trayectoria de los profesores en la estructura social contribuyen a explicar no solo sus oportunidades objetivas de vida, sino la conformación de su identidad, a la que se asocian ciertas configuraciones subjetivas (representaciones, valoraciones, expectativas) que inciden en relación con su tarea docente.

En relación a las razones para la elección de la carrera, Tenti (2002) señala que el contenido vocacional está muy presente en las autorrepresentaciones de

los profesores, quienes atribuyen gran importancia al “deseo de influir en la vida de los demás” y de promover el cambio social. Este aspecto es de gran relevancia en el desarrollo temprano de la identidad docente.

En consonancia, el estudio de Cano (2008) demostró que las carreras tradicionales, entre las que se encuentra la docencia, son elegidas debido al prestigio social y posición económica con el que esperan satisfacer sus deseos de éxito profesional y personal.

Tedesco y Fanfani (2002, p. 6) hacen alusión a la gran incidencia de las representaciones vocacionales en las ideas de maestros y alumnos de los institutos del profesorado; estas ideas también están presentes en las expectativas de la sociedad, quienes aún “... distinguen al maestro del resto de las profesiones y oficios, precisamente por el peso específico que se adjudica a este elemento tan tradicional, pero poderoso de la vocación, relacionada con el apostolado y el sacerdocio.”

La vocación parece ser un tema que no pasa de moda en la docencia, la representación del maestro como un héroe o un salvador sigue estando presente en muchas de las biografías de los aspirantes a maestros, y aunque se han hecho esfuerzos, intencionados o no, de desprestigiar la tarea del profesor, aún persisten las ideas que asocian esta tarea con cierto prestigio social, aspecto que resulta atractivo para algunos jóvenes que optan por esta carrera debido a la carga emocionalmente positiva de “ayudar a otros”.

Martínez (2004) por su parte, clasifica la identidad en tres vertientes: identidad estructural (origen, construcción social y roles), crisis de identidad

profesional y la “no identidad”. En su trabajo demuestra cómo el magisterio está conformado por más mujeres que hombres en una proporción inversa a medida que se asciende en los diferentes niveles del sistema y con un origen social mayoritariamente humilde.

La no identidad es sumamente complicada, se refiere a estudiantes de docencia o a maestros en servicio que no logran visualizarse a sí mismos como profesores, que no se identifican con la profesión o que la consideran inferior a sus deseos y aspiraciones; al respecto, Torres (2006) hace alusión al hecho de que la desmotivación docente parece ser alimentada en ocasiones en la misma formación inicial, debido a la carencia de programas que trabajen explícitamente en la construcción de la identidad, pues se da por hecho que quienes ingresan a la carrera lo hacen motivados por un fuerte deseo interno de ser maestros, desconociendo que existe la vertiente de la no identidad.

Latorre (2000) señala que el proceso de identidad profesional se configura como una dualidad en la que fluctúan el reconocimiento de la propia identidad personal y la construcción de un proyecto de identidad profesional que tenga que ver con las prácticas y los saberes propios de la profesión docente.

Así, la construcción de la identidad docente es un proceso nunca acabado, que comienza como tal en los procesos de formación inicial y continúa a lo largo de la carrera profesional; como señala Prieto (2004), la construcción de la identidad docente se configura como un proceso individual-colectivo que no surge de manera espontánea, sino que se construye a través del tiempo y se nutre de representaciones subjetivas y colectivas.

Además, Heinz-Elmar Tenorth (1988) citado por Imbernón (1997) enuncia las siguientes características de la profesionalización, mismas que aplican a la profesión docente:

1. Ocupación, lo que significa que la tarea que desarrollamos es una actividad no accesible a profanos, pues inicia con una etapa de reclutamiento (selección) y formación, provee cierto status y permite la movilidad.
2. Vocación, entendida como el conjunto de expectativas, no solamente de carácter lucrativo, sino también de conducta y motivaciones personales.
3. Organización, compuesta por las estructuras profesionales que propician su desarrollo, acceso, competencia, etc.
4. Formación, o el carácter de poseer un saber especializado y sistemático, que otra persona sin la formación específica no tiene.
5. Orientación del servicio, o la certeza de que la tarea desarrollada coadyuva a la resolución de problemas sustanciales de la sociedad.
6. Autonomía, lo que indica que el grupo profesional valora la actividad y establece el control externo.

Los componentes de la profesionalización que forman parte del aspecto de la identidad profesional son vocación y orientación del servicio, elementos muy relacionados con las formas en que los profesores valoran su profesión y se visualizan a sí mismos como individuos útiles y necesarios en el grupo social.

Tedesco y Tenti (2002) señalan que en la actualidad y pese a las radicales transformaciones acontecidas en todos los niveles básicos de las sociedades latinoamericanas, la lucha por la definición dominante del oficio todavía supone

combinaciones variables de estos tres elementos: vocación-apostolado, trabajo asalariado y profesionalidad.

Bolívar, Fernández y Molina (2004), dicen que las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. En este mismo sentido, Alsup (2006) menciona que la conformación de la identidad depende también de cómo uno ve, siente y cree que es valorado.

Por su parte Segovia y Barrero (2012, p 110), destacan la importancia en la construcción de la identidad docente:

De los significados y definiciones que dan (ellos u otros) a su trabajo y la intensidad con que se sienten comprometidos con las mismas, las valoraciones que hacen de sus capacidades y misiones, o lo que se cree y valora al respecto, así como las emociones que comporta.

Dada la relevancia del tema de la identidad profesional, se considera que no es un tema minúsculo en la formación inicial, pues de su formación y definición se desprende el sentido que cada futuro profesor dará a su tarea, lo que traerá consecuencias en el desempeño de la carrera y en la calidad de vida personal.

Metodología

La metodología utilizada está enmarcada dentro del enfoque cualitativo, el cual es definido por Taylor y Bogdan (2010) como aquel que desarrolla una investigación que produce datos descriptivos, partiendo de las propias palabras de las personas y de su conducta observable; esta metodología es un modo de encarar el mundo empírico.

Entre las características que se destacan, se encuentra su carácter inductivo, el hecho de que el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística y es sensible a los efectos que causa sobre las personas que estudia; así mismo, en este tipo de investigación, se trata de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia, por lo que el investigador debe desprenderse de sus creencias y predisposiciones y considerar que todas las otras perspectivas son valiosas.

Para Hernández Sampieri (2014), la investigación cualitativa presenta las siguientes características: es inductiva, recurrente, analiza múltiples realidades subjetivas y no sigue una secuencia lineal. Entre las bondades de este enfoque, se destaca el hecho de que contextualiza los hechos, produce significados con profundidad y con amplitud, lo que permite que el investigador tenga riqueza interpretativa.

Mayan (2001) describe la investigación cualitativa como la que permite explorar las experiencias de la gente en la vida cotidiana, y la compara con el acto de armar un rompecabezas a través de una aproximación inductiva en la que el investigador permite que las categorías de análisis emerjan directamente de los datos. Este tipo de investigación se hace generalmente para describir un fenómeno del cual se sabe poco, para capturar un significado y/ o para describir un proceso y no un producto.

Esta investigación se planteó desde una perspectiva no experimental, ya que la experiencia fue investigada en escenarios naturales, sin preparar un entorno que los predispusiera a actuar o responder de determinada manera. Así,

los sujetos de la investigación fueron “quienes son ellos”, expresando sus propias experiencias, ideas, concepciones y percepciones sin restricción alguna motivada por marcos predispuestos para que dijeran o hicieran determinada cosa.

Las técnicas empleadas fueron la entrevista y la narrativa. Para Álvarez Gayou (2003, p. 109), la entrevista: “...busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias.” La entrevista permite acceder al mundo de vida del entrevistado e interpretar el significado de sus experiencias dentro de un tema específico y focalizado; la entrevista en la investigación cualitativa es semiestructurada, a fin de permitir la libre expresión del entrevistado con respecto al tema y la flexibilidad de las interrogantes del entrevistado, en función de las respuestas del entrevistado. En cuanto a la narrativa, esta tiene la intención de:

Proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros”. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 32).

La recolección de la información se realizó con cinco docentes a los que se les aplicaron entrevistas semiestructuradas, y cinco estudiantes del VII semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, quienes elaboraron una narrativa sobre

su biografía escolar y el proceso que han seguido en el desarrollo de su identidad como docentes.

Los datos recopilados fueron analizados empleando el Atlas ti, en el cual se codificaron los datos, se agruparon en familias y se elaboraron las redes que explican la relación entre los códigos.

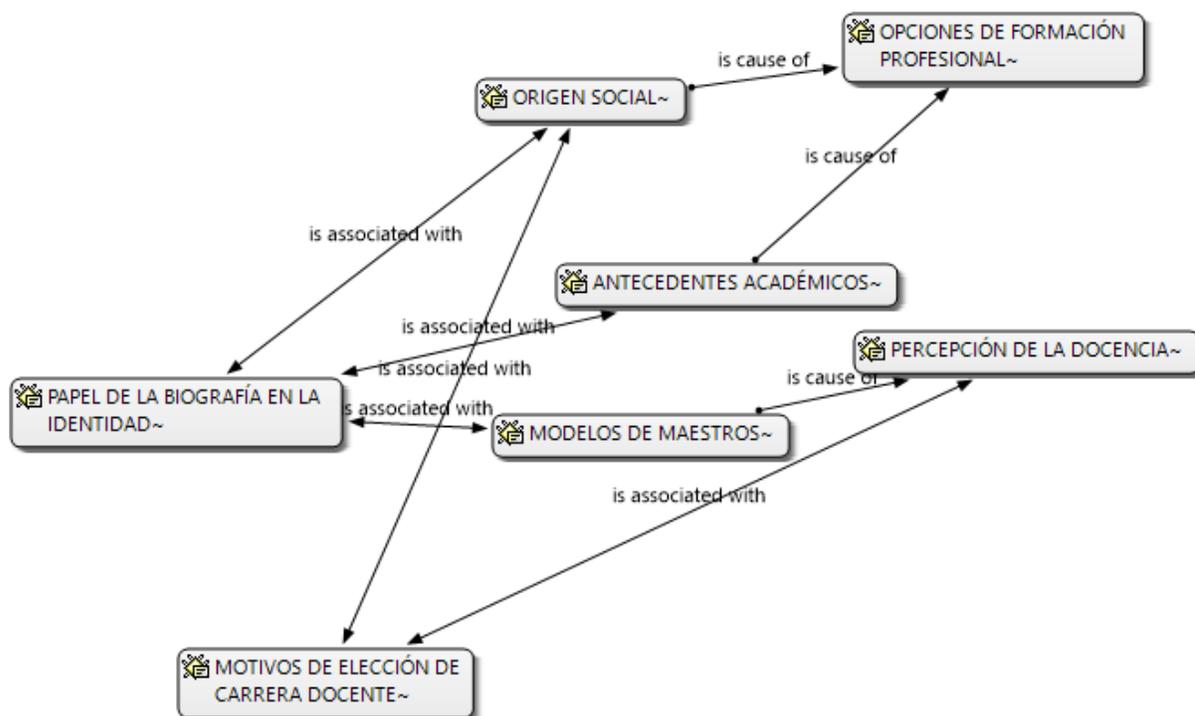
Resultados

Las transcripciones de las entrevistas y las narrativas obtenidas dieron como resultado un total de 135 citas que fueron agrupadas en 21 códigos, mismos que se organizaron en tres grandes familias de datos interrelacionados que explican la forma en que se desarrolla la identidad docente en la etapa inicial, desde las voces y experiencias de profesores y estudiantes normalistas.

La primera familia fue denominada “La biografía y su influencia en la identidad”, en ella se relacionaron siete grupos de conceptos y categorías, que explican cómo la biografía de los alumnos influye en el desarrollo de la identidad, destacándose que aspectos como el origen social, los modelos de maestros y los antecedentes académicos tienen relación con los procesos identitarios; así mismo, el contexto social y los antecedentes académicos influyen en las opciones de formación profesional, en tanto que los modelos de maestros que los alumnos normalistas tuvieron dan lugar a la percepción de la docencia con la que llegaron a la Escuela Normal. En suma, el origen social y su relación con las opciones de formación profesional, así como la percepción de la docencia, dan lugar a los motivos que llevan a los jóvenes a elegir la carrera docente, lo anterior se ejemplifica en la Figura 1.

Figura 1

La biografía y su influencia en la identidad.



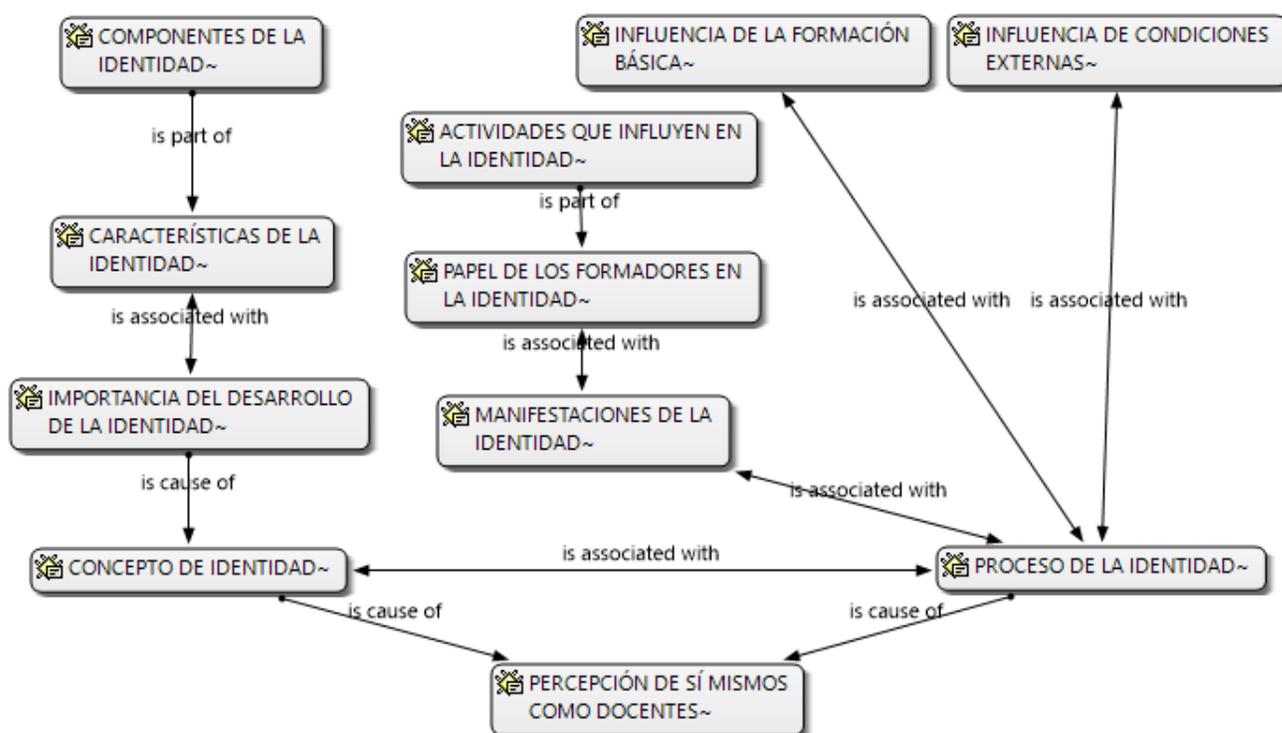
Se identificó una segunda red con la familia denominada “La identidad docente y su formación inicial”, en la que se relacionaron 12 grupos de conceptos y categorías, que explican cómo definen los docentes normalistas la identidad, sus características, componentes e importancia; también se presentan los aspectos que influyen en el desarrollo de la identidad, como las condiciones externas y la educación básica, considerando de forma específica cómo las actividades que se desarrollan en la escuela normal y el papel de los docentes formadores dan lugar a diversas manifestaciones de la identidad en la formación inicial; estas manifestaciones evidencian el proceso de formación de la identidad. A su vez, el

concepto percibido de identidad docente y el proceso de formación de la identidad, dan como resultado la percepción que de sí mismos tienen como docentes los alumnos normalistas del VII semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Dicha red se esquematiza en la siguiente Figura 2.

Figura 2

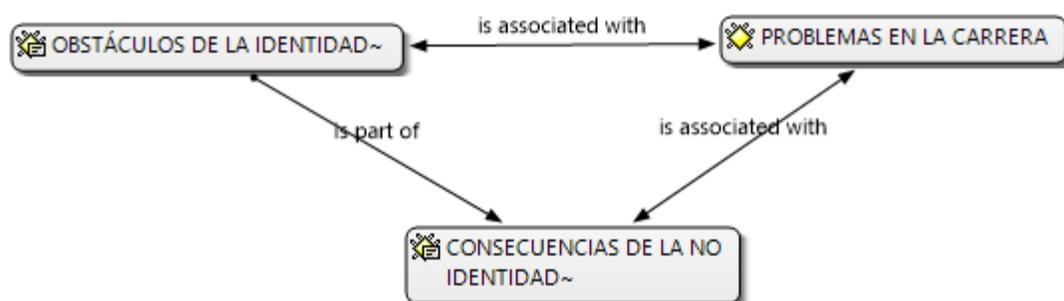
La identidad docente y su formación inicial.



La tercer red explica cuáles son los problemas que se presentan en el desarrollo de la identidad docente en la formación inicial y cómo pueden dar como consecuencia la no identidad; agrupa tres categorías y conceptos, y es denominada “Obstáculos y la no identidad” (Ver Figura 3).

Figura 3

Obstáculos y la no identidad.



Conclusiones

Luego del análisis de la informaron al respecto de la formación de la identidad docente se puede decir que la biografía tiene influencia en la identidad ya que se relacionaron siete grupos de conceptos y categorías, que explican cómo la biografía de los alumnos influye en el desarrollo de la identidad, destacándose el origen social, los modelos de maestros y los antecedentes académicos tienen relación con los procesos identitarios; así mismo, el contexto social y los antecedentes académicos influyen en las opciones de formación profesional, en tanto que los modelos de maestros que los alumnos normalistas tuvieron dan lugar a la percepción de la docencia con la que llegaron a la Escuela Normal. En suma, el origen social y su relación con las opciones de formación profesional, así como la percepción de la docencia, dan lugar a los motivos que llevan a los jóvenes a elegir la carrera docente. Se identificó una segunda red con la familia denominada “La identidad docente y su formación inicial”, en la que se relacionaron 12 grupos de conceptos y categorías, que explican cómo definen los docentes normalistas la

identidad, sus características, componentes e importancia; también se presentan los aspectos que influyen en el desarrollo de la identidad, como las condiciones externas y la educación básica, considerando de forma específica cómo las actividades que se desarrollan en la escuela normal y el papel de los docentes formadores dan lugar a diversas manifestaciones de la identidad en la formación inicial; estas manifestaciones evidencian el proceso de formación de la identidad. A su vez, el concepto percibido de identidad docente y el proceso de formación de la identidad, dan como resultado la percepción que de sí mismos tienen como docentes. La tercer red explica cuáles son los problemas que se presentan en el desarrollo de la identidad docente en la formación inicial y cómo pueden dar como consecuencia la no identidad; agrupa tres categorías y conceptos, y es denominada “Obstáculos y la no identidad”.

Referencias

- Alsup, J. (2006). Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces. *Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
- Álvarez- Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs>
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista electrónica del currículum y formación del profesorado*, 3(12), 1-16.

Recuperado de
http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf

Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación, 6ª. Edición. México: Mc Graw Hill Education.

Imbernón, F. (1997). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. México: Graó.

Latorre, A. (2000). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Martínez, J. (2004). Crisis de la identidad profesional y sujeto docente, en *Educacáo & Realidade* 29 (2). Universidad de Valencia.

Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: entrenamiento para estudiantes y profesionales. Disponible en <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Buenos Aires, Argentina: Colección de materiales pedagógicos.

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente, en *Revista Enfoques Educativos* 6 (1). Chile: Universidad de Chile, Departamento de Educación. Disponible en: www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf

Segovia, J. y B. Barrero. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección, en *Perspectiva*

Educacional, Vol 51, N° 2, Junio 2012.

www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peeducacional/article/view/112/46

Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes, conferencia regional. El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades. Brasil: Unesco.

Tenti, E. (2002). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. *Revista PRELAC*, 2002, La Habana, Cuba.

Torres, J. (2006). La desmotivación del profesorado. Madrid: Ediciones Morata.

Veloz, I. (2011). *El oficio docente en México y otros países de América Latina*, en El Cotidiano no. 168. Julio-agosto 2011. UAM: México. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=32519319014

Villoro, L. (1998). Sobre la identidad de los pueblos, en Estado Plural y Pluralidad de Culturas, México: Paidós.

LA IMPORTANCIA DE LA NEUROEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Alejandro Díaz Cabriaes

alejandroitssmo@hotmail.com

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Resumen

La neuroeducación como la fusión de la pedagogía y la neurociencia tiene más de tres décadas en desarrollo, los avances que cada día han surgido respecto al funcionamiento del cerebro a partir de la década de 1900's han permitido que nuevos enfoques pedagógicos estén surgiendo en el mundo, en la presente investigación se propuso indagar hasta qué punto los docentes de educación primaria del estado de Durango consideran importante a la neuroeducación en la formación inicial. La presente indagación se realiza bajo el enfoque cualitativo, planteada desde una perspectiva metodológica basada en la fenomenología y utilizando como técnicas de recolección de datos la entrevista cerrada y los grupos focales. Se concluye que las principales barreras para que la neuroeducación forme parte de la labor docente en el estado de Durango son la actualización docente y la formación docente. En este sentido se propone la urgencia de diseñar programas de actualización, formación y profesionalización docente en el que los maestros puedan acceder a esta nueva pedagogía, se destaca la relación tripartita entre interés en el tema, nivel de conocimiento y nivel de importancia otorgado al tema, de lo cual se deduce que los tres aspectos tienen igual nivel de importancia para la implementación de la neuroeducación en las aulas. En cuanto a las

potencialidades que la neuroeducación y su aplicación en el aula se asocia directamente con el manejo de las emociones, con las ventajas que la neuroeducación significa y con el estrés y su manejo. Dentro de las expectativas que genera el uso de la neuroeducación se espera llegar al desarrollo mental y cerebral, la mejora de la práctica, el aprendizaje holístico y las posibilidades que su aplicación determinan.

Palabras clave: neurociencia, actualización docente, emociones

Introducción

Para Pherez, Vargas y Jeréz (2018), “la educación demanda una formación docente que genere cambios acelerados para ejercer la enseñanza y vincule los aportes neurocientíficos con la práctica pedagógica” (p. 149), teniendo la posibilidad de aumentar el conocimiento de la relación que existe entre lo biológico y lo educativo para generar mejores propuestas pedagógicas (ONU, 2015), de manera que pueda acortarse la brecha que existe entre “las investigaciones en laboratorios de neurociencia y la actividad pedagógica como un escenario compartido por neurocientíficos, psicólogos y pedagogos, que facilitará la promoción de novedosos programas educativos” (Jiménez, López y Herrera, 2019, p. 243), sin embargo es necesario entender que las neurociencias no se erigen como la respuesta a todos los problemas que subyacen al sistema educativo mexicano, sino que contribuye con conocimiento científico a la mejora de la práctica educativa (Zabalza & Zabalza, 2018), por lo que para emprender acciones en lo regional, es necesario conocer la visión que tienen los docentes de

educación primaria sobre la neuroeducación y partir de ahí para propuestas viables.

Como antecedentes investigativos en este tema encontramos algunos esfuerzos realizados por docentes investigadores interesados en aspectos similares. Falquez y Ocampo (2018) realizaron una investigación sobre la prevalencia de los neuromitos en los estudiantes ecuatorianos de carreras afines a la educación, encontrando que

“el 97.87% de los encuestados está interesado en las neurociencias con relación al aprendizaje y el 91.16% considera que son relevantes en su quehacer profesional; no obstante, solo el 45.12% lee publicaciones periódicas al respecto y el 37.20% ha recibido instrucción formal en la temática” (Falquez & Ocampo, 2018, p. 1).

En una investigación realizada por Luzzi (2017) con docentes de la Maestría en Docencia Superior de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, se encontraron los hallazgos de que “la receptividad frente a las neurociencias cognitivas aplicadas a la educación no es desfavorable entre la planta docente de la Maestría en Docencia Superior, por lo que pueden ser bien aceptadas las capacitaciones en el tema” (p. 118). En un estudio realizado con los docentes de Educación Básica General del Colegio San Gabriel en Ecuador, se encontró que los maestros tienen una valoración positiva del uso de las neuroeducación en el aula ya que opinan que:

el uso consciente y constante de estrategias neuroeducativas permite un mejor desenvolvimiento de los educandos hacia las clases... por ello es que

la Neurodidáctica permitirá al docente encaminar sus clases llegando así ha influenciar de manera optimizada en sus educandos, siendo ellos los que den a conocer sus habilidades en diferentes áreas (Saquicela, 2019. p. 5).

En el trabajo realizado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sinaloa, Aguilar, Conde y Hernández (2019) concluyen que la neuroeducación “es relevante para los actores que se encuentran inmersos en el ámbito educativo, unos en su formación y otros en la formación y dirección, por lo tanto, se debe considerar esa temática al momento de formar a los docentes” (p. 10), teniendo también como resultado que “conocen la importancia y relevancia de que los docentes conozcan sobre la neurociencia y su implicación en la educación, debido a que ningún participante estuvo en desacuerdo en la posible inclusión de estos saberes en la formación normalista” (p. 10). Con estos antecedentes investigativos podemos definir que existe una clara tendencia a valorar la neuroeducación como parte importante de la formación y la práctica de los docentes de educación primaria, el conocer la visión de los maestros duranguenses permitirá complementar de mejor manera esta perspectiva.

Metodología

Arturo Barraza Macías (2020) nos dice que la investigación cualitativa tiene la característica de no ser lineal (es continua, abierta y flexible) y no siempre sigue un esquema determinado previamente, además la formación y perfil del investigador determinará el rumbo de la investigación. La presente indagación se realiza bajo el enfoque cualitativo, planteada desde una perspectiva metodológica

basada en la fenomenología y utilizando como técnicas de recolección de datos la entrevista cerrada y los grupos focales.

Para la elaboración de los instrumentos de recolección cualitativos se trabajó desde una perspectiva émica realizando previamente una inspección de primera mano, una focalización progresiva con flexibilidad en el diseño. La recolección de información se realizó a través de la entrevista focalizada y del grupo de discusión o grupo focal, se trabajó con un grupo de 6 docentes de educación primaria, durante el grupo focal y se realizaron 10 entrevistas focalizadas a igual número de docentes, la información se codificó utilizando el software Atlas Ti para la definición de categorías que permitieron el análisis de la información recabada.

Resultados

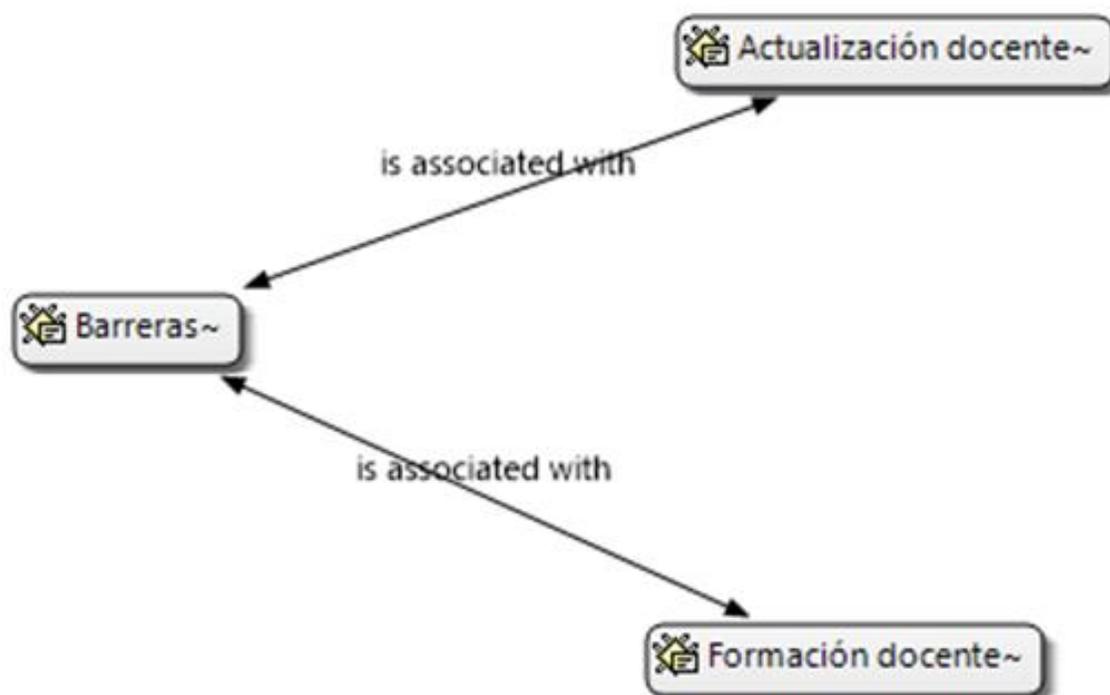
Los resultados de la codificación de la información dan como resultado un total de 15 precategorias, las cuales dan cuenta de tres fases del fenómeno respecto del sujeto; los antecedentes formativos en el área de neuroeducación, la importancia que le confieren al tema y las expectativas al tener la posibilidad de utilizar este enfoque pedagógico en sus aulas; dichas fases se establecen como las categorías y se describen a continuación:

Categoría Final 1. Formación y actualización docente. La primera categoría se compone de tres pre-categorías: 1) formación docente, que se refiere a los antecedentes académicos que tiene el maestro respecto a la neuroeducación durante su formación inicial; 2) actualización docente, que da cuenta del contacto que ha tenido el profesor en sus procesos de actualización y profesionalización

con la neuroeducación, y; 3) barreras, la cual manifiesta los obstáculos a los que los maestros de primaria se han enfrentado para insertar la práctica neuroeducativa en sus aulas (Ver Figura1).

Figura 1

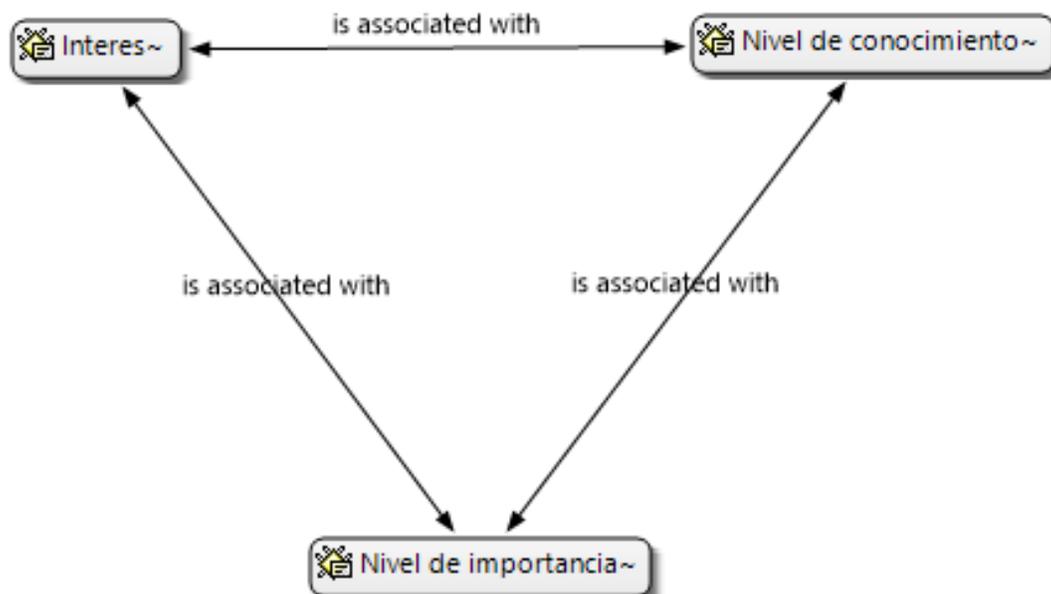
Pre-categorías que son parte de la categoría Formación y actualización docente.



En la Figura 2 se esquematiza la *Categoría Final 2. Importancia y conocimiento*. Esta segunda categoría se integró por dos pre-categorías: 1) Nivel de conocimiento, que da cuenta del dominio del tema que tienen los docentes; 2) Nivel de importancia, que se refiere a qué tan significativo es el tema para los maestros y 3) Interés, que refleja el nivel de interés que expresan los encuestados en el tema.

Figura 2

Pre-categorías que son parte de la categoría Importancia y conocimiento.

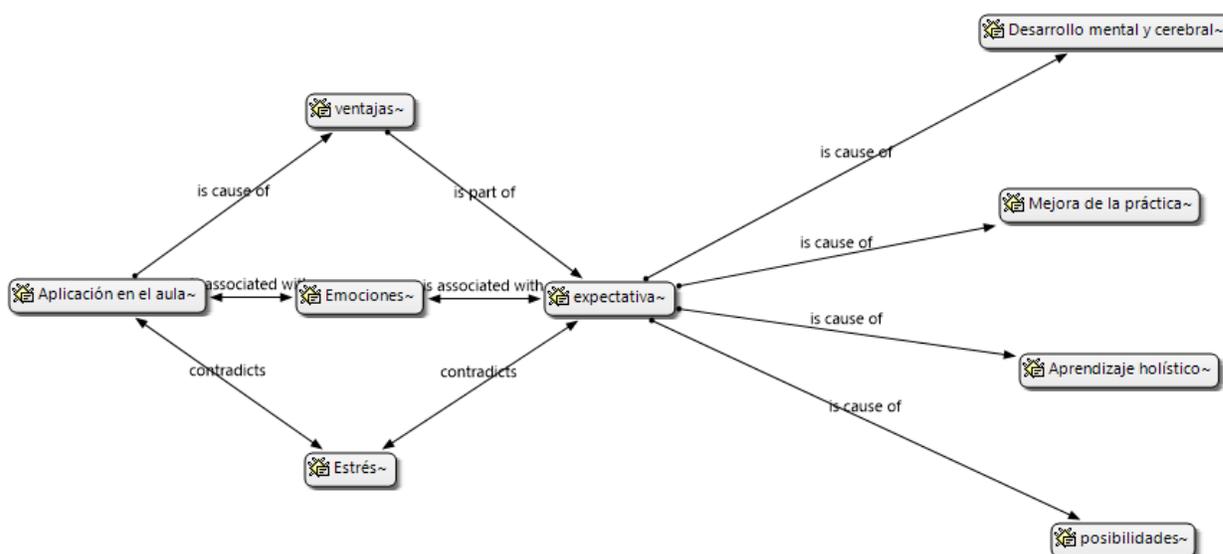


En la Figura 3, se muestra la *Categoría Final 3. Potencialidades*. Como culmen de las dos categorías anteriores, esta familia refleja en general las expectativas que genera en los docentes el uso y aprendizaje de la neuroeducación en el aula, agrupando a un total de 9 pre-categorías: 1) Aplicación en el aula, en esta pre-categoría general se establecen los usos de la neuroeducación en el aula; 2) ventajas, que se refiere a los puntos a favor del uso de la neuroeducación; 3) emociones, referente a la importancia de las emociones para el aprendizaje; 4) estrés, como un elemento que en exceso puede impedir el cumplimiento de las; 5) expectativas, las cuales agrupan los resultados que esperan los docentes al aplicar la neuroeducación, todas estas categorías deben

de producir lo que reflejan las últimas cuatro categorías; 6) desarrollo mental y cerebral, 7) mejora de la práctica, 8) aprendizaje holístico y 9) posibilidades de aplicación de la neuroeducación.

Figura 3.

Pre-categorías que son parte de la categoría Potencialidades.



Conclusiones

Como resultado de esta investigación se concluye que las principales barreras para que la neuroeducación forme parte de la labor docente en el estado de Durango son la actualización docente y la formación docente. En este sentido se propone la urgencia de diseñar programas de actualización, formación y profesionalización docente en el que los maestros puedan acceder a esta nueva pedagogía.

Respecto a la importancia que se le da a la neuroeducación en la docencia actual, destaca la relación tripartita entre interés en el tema, nivel de conocimiento

y nivel de importancia otorgado al tema, de lo cual se deduce que los tres aspectos tienen igual nivel de importancia para la implementación de la neuroeducación en las aulas.

En cuanto a las potencialidades que la neuroeducación y su aplicación en el aula se asocia directamente con el manejo de las emociones, con las ventajas que la neuroeducación significa y con el estrés y su manejo. Dentro de las expectativas que genera el uso de la neuroeducación se espera llegar al desarrollo mental y cerebral, la mejora de la práctica, el aprendizaje holístico y las posibilidades que su aplicación determinan.

La neuroeducación es evaluada en general como una estrategia que a pesar de las barreras con las que se encuentra, cuenta con una aceptación entre los docentes y genera a la vez expectativas que se enfocan en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Referencias

- Aguilar, M., Conde, C., y Hernández, M. (2019). Importancia de la inclusión de la neuropedagogía en la formación docente en las escuelas normales: diagnóstico BYCENES. In DGESE (Ed.), *Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal* (pp. 1–14). DGESE.
- Barraza, A. (abril de 2020). Elaboración de instrumentos cualitativos para la recolección de la información. Durango, México.

- Falquez, J. F., y Ocampo, J. C. (2018). Del conocimiento científico al malentendido. Prevalencia de neuromitos en estudiantes ecuatorianos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 87–106.
- Jiménez, E. H., López, M. M., y Herrera, D. (2019). La Neurociencia en la formación inicial de docentes. *Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 15(67), 241–249.
- Luzzi, D. (2017). *Estrategias de enseñanza basadas en neurociencias cognitivas aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje por los docentes del programa de maestría en docencia superior de la facultad de ciencias de la educación* [Universidad de Panamá].
- ONU. (2015). *Replantear la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pherez, G., Vargas, S., Jeréz, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149–166.
<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Saquicela, C. E. (2019). *La Neurodidáctica como una herramienta pedagógica dentro de la praxis de los docentes de Educación General Básica Elemental en el Colegio San Gabriel* [Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
- Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2018). Neurociencias y Formación De Profesores Para La Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 78–85.

LA NOCION REPRESENTACIÓN SOCIAL, CONCIENCIA SOCIAL Y SUJETO SOCIAL EDUCATIVO: modos o formas específicas de construir, producir, circular y aplicar conocimiento saber práctico simbólico una relación que se construye desde la mirada de los docentes en las normales del estado de Durango

Hernández Palacios José de Jesús

jesus@hdzpalacios.com

Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

La presente investigación cualitativa se ubica en la línea de investigación Cognición y Aprendizaje, especialmente en los procesos simbólicos de formación del sujeto educativo. El objetivo es, categorizar, relacionar, las representaciones sociales de la noción conciencia social y el sujeto educativo de los docentes de educación normal en la construcción del sujeto educativo de sus alumnos a partir de un estudio cualitativo. La información recolectada de cuatro docentes frente a un grupo y seis alumnos en el subsistema federal de educación normal en la ciudad de Victoria de Durango, se analizan categorías apriori desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales. Las técnicas e instrumentos para recolectar información son: libre asociación; Grupo focal. El análisis de los datos se realizará utilizando la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas ti versión 7.5. Como principales hallazgos, los docentes no solamente se exponen al exterior de las aulas en diferentes espacios de la vida cotidiana, el pasillo el

patio, el estacionamiento, sino además en los diferentes departamentos que conforman la institución tales como consejos técnicos, consejos técnicos escolares, centros de divulgación y difusión de la cultura, en todos ellos implica la construcción social de la realidad como un espacio de circulación, producción y construcción de representaciones sociales aplicadas a diferentes naciones como la religión, la escuela, la familia entre ellas la conciencia social y el sujeto social educativo, el sujeto social educativo es un alumno autorregulado que a diferencia del individuo formado por un proceso comunicativo de transmisión de información, el sujeto social como agente, tiene iniciativa en un nivel mayor, es autónomo, autogestivo.

Palabras clave: noción representación social, conciencia social, sujeto social educativo.

Introducción

La sociedad como un conjunto de situaciones de violencia, agresión, exclusión y un sinfín de anomias muestra un sujeto cuasi-social, intolerante al encuentro. En estas condiciones el proyecto de las instituciones de educación enfrenta el reto de construir sujetos sociales bajo condiciones contextuales internas y externas de tensión que, obstaculizan el porvenir y favorecen la vicisitud del devenir de la formación socioeducativa.

Ante este panorama. ¿Los docentes están conscientes de lo complicado que es el quehacer docente? ¿Sirve a los docentes formadores de docentes tener conciencia social? ¿Cómo se representan socialmente la conciencia social y el sujeto social en vísperas de ser formado educativamente por los docentes

formadores de docentes? ¿Consideran que impacta la representación social de la conciencia social en la formación del sujeto educativo del quehacer docente?

¿Cuál es nivel de significado que tiene la representación social de los docentes y alumnos de las escuelas normales en el estado de Durango, bien definida, categorizada, conceptuada o una noción?

El valor de estas preguntas, más allá de las declaraciones vertidas ante la prensa en la década de los años 70 teñidas con ideología de funcionarios universitarios, en el sentido de que la universidad es conciencia social de la sociedad, servirán como justificar el objetivo de relacionar, analizar dos tipos de conocimiento y saberes, de la Representación Social, RS; Conciencia Social, y Sujeto Social Educativo como nociones que los alumnos y docentes formadores de docentes construyen, producen, circulan y aplican en las escuelas normales del estado de Durango.

En cuanto a las representaciones sociales, la preocupación principal fue como las representaciones sociales en tanto teorías ingenuas son construidas y operadas socialmente otorgando sentido a la construcción de la realidad cotidiana y del sentido común la cual es compartida y estructurada por los grupos que la elaboran.

La categoría noción asume dos niveles de conceptualización: a partir de la representación colectiva, (Durkheim E., tomada y convertida en representación social por Moscovici), la psicología social el conocimiento y el saber de los fenómenos sociales adquiere una nueva naturaleza y enfoque de las causas y

consecuencias para los individuos grupos y en general el entorno social o sociedad.

A partir del incremento de las investigaciones en el campo de la psicología social sobre el tema la representación social conlleva tres procesos de comunicación de suma importancia para la circulación la construcción y la difusión de las representaciones sociales es el foco de atención de este informe de investigación es: la propaganda, propagación y difusión, de la representación social.

Teniendo en cuenta que el término noción tiene un carácter central para comprender el proceso de construcción de la teoría: Abric, (1994), utilizó este término para afirmar que se refería a la visión de Moscovici, (1979); Jodelet D., (1989), lo empleo para referirse a la representación social y a la noción de sujeto que se fue construyendo a través de la historia del pensamiento occidental, Penin, Silva, (2009), emplean el término para referirse a la necesidad de un examen más profundo de RS; Mireles (2011); López (2007); Rodríguez ; Salazar (2009), igualmente el que utilizan el término cuando se refieren a la importancia de las representaciones sociales en los trabajos de investigación, (Lobato A. 2014),

Para el informe de investigación, el término noción es la base sobre la cual se apoyan las ideas, concepto y definición de la representación social conciencia social y sujeto social educativo como parte estructural del conocimiento del saber sobre algo.

El algo al que se refiere esta investigación en este informe corresponde a tres órdenes de problemáticas presentadas por Jodelet D., 1989::

- Condiciones de producción y circulación;
- Procesos y estados;
- Estatus epistemológico de las representaciones sociales

Cómo se recordará, la representación social es una forma de saber y como forma de saber presenta un proceso de movilización del objeto representado, directamente legible e inferido de diversos soportes lingüísticos, de comportamiento o materiales.

Este señalamiento es de suma importancia para todos aquellos que deseen realizar un estudio de las representaciones sociales. Ya que estos estudios que están ligados al análisis de la forma de conocimiento de este saber práctico remite a la experiencia a partir de la cual se producen los cuadros y condiciones en las cuales está inmerso el saber práctico de interés analítico por estudiar. En éste sentido, Jodelet D., (1989), indica que el ajuste práctico del sujeto a su ambiente se realiza cuándo se toma en cuenta que la representación social sirve para actuar sobre el mundo y sobre los demás, lo que lleva a sus funciones y eficacia social y a la posición ocupada por la representación.

Las cuestiones que provocan esta articulación del conjunto de elementos y relaciones, para esta autora, pueden ser condensadas en Tabla 1.

Tabla 1

¿Quién sabe?:	¿Sobre qué se sabe?	¿Con qué efecto?
Conjunto de elementos y relaciones		
¿Qué se sabe?	¿De dónde sabe?	¿Cómo se sabe?

FUENTE: Jodelet D. 1989 p 13

Este postulado es fundamental para el estudio de las representaciones sociales, propone una interrelación, una correspondencia entre las formas de organización y de comunicación social y las modalidades del pensamiento social, que bajo sus categorías de operaciones lógicas ha ido progresando en su formulación, primero por Durkheim E., hasta el postulado de RS de Moscovici. Este postulado, de acuerdo a Jodelet, la representación social siempre es representación de algo (Conciencia Social; Sujeto Social Educativo), y de alguien, (Maestros y alumnos normalistas).

En el marco de este planteamiento, este reporte, inicia mostrando un antecedente de trabajo, que merece ser destacado, el diagnóstico-plan por ANUIES, "Visión Acción 2020-2030", diseñado con el fin de actualizar el proyecto educativo del subsistema educativo. El diagnóstico-plan referido, ANUIES, convoca a las Instituciones de Educación Superior, (IES) a órganos, comunidades sociales pertinentes a implementar su propuesta para mejorar el proyecto educativo de las Instituciones de Educación Superior (IES): Formación Profesional; Investigación; extensión Cultural y Servicios. La propuesta ANUIES,

establece cinco dimensiones o ejes problemáticos: Gobernanza, Cobertura, Calidad Educativa, Responsabilidad Social, Certeza Presupuestal. El modelo es una señal de que las cosas no marchan bien en las IES (ANUIES, 2018)

Continuando con la presentación, este estudio, en función del objetivo que persigue, se enfoca en la cuarta dimensión, referente al modelo de Responsabilidad Social; modelo que establece la formación de profesionistas conscientes (punto 2) y la conciencia colectiva, como una necesidad y expectativa social, y un compromiso con la sociedad, (punto 4) (ANUIES, 2018)

La presentación de la visión o modo de conocimiento, ANUIES, tiene el propósito de justificar la relevancia de la problemática de la conciencia social y la formación educativa; Así como establecer el objetivo de analizar la incidencia vinculo, de dos modos de conocimiento, la Representación Social de la Conciencia Social de los docentes en las normales del estado de Durango en la construcción del Sujeto Educativo de sus alumnos.

A pesar de que la conciencia está presente en el modelo ANUIES, (2018) su postulación es en segundo y cuarto nivel del modelo de responsabilidad social; modelo que tiene la ventaja de sustentar términos como responsabilidad social, agentes de responsabilidad social, la conciencia social emancipatoria y critica construcción cotidiana de lo particular y personal, (Docentes formadores de pedagogos). La desventaja de este tipo de planteamientos es sustentar la presencia de un agente dinámico, que produce conocimiento y representaciones mecánicamente sin conciencia de lo aprendido sin atender la facultad de reflexión.

A diferencia de ANUIES, que busca implementar el cambio desde arriba, el

subsistema de educación básica, la Secretaría de Educación Pública busca establecer Consejos Técnicos Escolares en las escuelas primarias cuyas funciones y papel son:

Una oportunidad para que el personal docente, bajo el liderazgo del director y el acompañamiento cercano del supervisor, discuta y acuerde en torno a los desafíos que le representan los resultados que obtienen los alumnos que asisten a la escuela (SEP, 2021).

Este tipo de órganos administrativos como los Consejos Académicos en las Instituciones de Educación Superior, son órganos, espacios de Representación social y conciencia social reflexiva que Tendrán la no simple y compleja tarea de superar obstáculos y abatir necesidades que sean parte de sus instituciones educativas; tomando decisiones. “los directores, subdirectores, docentes de grupo, docentes de apoyo y todos aquellos agentes educativos relacionados directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, (SEP, 2021).

En algún sentido estos órganos administrativos buscan generar conciencia social como espacios de discusión y representación social.

Ante esto, investigar sobre el tipo de representaciones sociales de la conciencia social (Hegemónicas, Emancipatorias, Polémicas o de otro género en los docentes formadores de docentes en las escuelas normales es importante para tomar decisiones y resolver problemas de procesos educativos que afectan la transformación del alumnado en un sujeto educativo, (poseedor de facultad de conciencia, representacional, reflexivo de sí mismo y del entorno físico y social).

De manera breve, se establece que la representación social de la conciencia social y el sujeto social educativo son un modo o episteme de conocimiento con un origen social; se afirma que estos términos son nociones en el campo de la ciencia y no son producto de la acumulación del conocimiento sino son producto de reconceptualización cultural e histórica de antecedentes conceptuales que tuvieron vigencia analítica y teórica en su momento.

Episteme o modo de conocimiento, según Wundt, la episteme psicológica de la conciencia sin el adjetivo social a principios del siglo XX, ha sido un término problemático en la sociedad moderna (citado en Clausella, 2017), sus antecedentes y abordaje desde la perspectiva de la psicología experimental y voluntarista de Wundt a través del individualismo metodológico, como la introspección, la definieron, como estado psíquico, más tarde, cognitivo (Piaget), conductual (Watson), que puede interactuar con los estímulos externos que forman la realidad convencional e interpretarlos.

En esta perspectiva de la psicología experimental voluntarista de Wundt la conciencia se funda en el individuo tiene conciencia (con s), del conocimiento del entorno en relación a sí mismo; más adelante el conductismo elimina la conciencia y la sustituye como objeto de estudio por la conducta bajo el modelo E-R.

Episteme o modo de conocimiento según Durkheim, el sujeto sociológico, en contraposición la episteme social de Durkheim E., alumno de Wundt, señala la presencia de una conciencia colectiva en los individuos; estableciendo la presencia de dos conciencias: individual (variación psicológica) y social (la

obligación moral en la sociedad), (citado en Bueno, 2007; Villarreal, 2007 y Torres, 2011). Durkheim, más que contraponer la episteme o modo de conocimiento, (entendida como epifenómeno de procesos psicológicos subjetivos: representación, conocimientos hábitos, sentimientos, creencias individuales, en el cerebro), busca complementar una conciencia individual con sustrato de relaciones estructuradas de la sociedad.

Para Durkheim (1898), citado por (Perera, 2003), los estados de conciencia colectiva son de naturaleza distinta a los estados de conciencia individual; son representaciones de otro tipo: tienen leyes propias. La conciencia colectiva, es conocimiento objetivo de la realidad general de la sociedad, clase de ideas, creencias, mitos histórica y cultural del sí mismo y de los otros, individuos, grupos organizaciones sociales. La sociedad vive en el individuo, es objetiva, es hecho social.

Episteme o modo de conocimiento nocional según Moscovici: Noción de la conciencia social y el sujeto psicosocial. Durkheim pierde interés por la conciencia colectiva debido a que se enfoca más en las representaciones colectivas por ser el sustrato de la vida colectiva y determinante de la actividad mental. En cambio, para Moscovici, la representación colectiva de Durkheim, es rígida, estática, razón por la cual sustituye el adjetivo colectivas por lo social, de esta manera, la representación social según Moscovici “es un fenómeno específico relacionado con una manera particular de comprender y comunicar, -una manera que al mismo tiempo crea la realidad y el sentido común (citado por Villarreal, 2007, p.436). Así, Moscovici reconoce en la representación social un modo o modalidad de

conocimiento, dimensión cognoscitiva y simbólica del sujeto, ya no individuo o sociedad, que despliega un potencial de cambio en la interacción y ya no es pasivo frente al determinismo estructural de Durkheim.

Las referencias anteriores sugieren tres tipos de conciencia, y tres tipos de sujeto (individuo, agente social y sujeto social (son evidencia de que el termino conciencia conceptualizada desde tres perspectivas Psicológica, (Wundt), sociológica (Durkheim) y psicosocial, (Moscovici), como objeto de estudio no se ha atendido en un contexto específico.

La reconceptualización por Moscovici , de la representación colectiva por representación social, la coloca como un factor a representar y potenciar la implementación del logro de objetivos de una situación o proyecto educativo a través de la interacción de los componentes del modelo individuo sociedad.

En el campo de la investigación, (Villegas y Villegas, 2019), con el objetivo de estudiar la conciencia social en el campo educativo, aplicaron una metodología cualitativa bajo el enfoque de la teoría de la representación social, preguntando ¿Cuál es la representación social a una muestra de docentes formadores de pedagogos de la normal 3 del municipio de Netzahualcóyotl estado de México y la UNAM? Los instrumentos que emplearon fue la entrevista. Los resultados a los que se llegó fue que los docentes se representan la conciencia social desde una postura emancipadora y critica que faculta a leer la realidad histórica y material. Y la conciencia social se ubica como una construcción cotidiana de lo particular y personal.

Por su parte (Gaeta y Ceja, 2017), realizaron una investigación con el propósito de formular un diagnóstico sobre la investigación educativa general de los programas de posgrado en la Universidad privada en el estado de Puebla. Dos objetivos se establecieron analizar la información relacionada con las condiciones inter institucionales para la realización de investigación educativa en las instituciones de educación superior estudiando su política, normatividad contexto enfoque estructura financiación relevancia social y control de calidad ,el segundo objetivo fue examinar la forma en que se gestiona y se difunde el conocimiento en la maestría en pedagogía y doctorado en ciencias de la educación de la institución de educación superior. El abordaje metodológico fue mixto cuantitativo en la primera parte y cualitativo en la segunda parte. Y el diagnóstico realizado se destaca la necesidad de fortalecer la producción científica de los académicos y especialmente de promover el desarrollo personal profesional y científico de los estudiantes es una práctica de innovación en la investigación para un desarrollo comunitario social.

Valencia (2007) realiza una reflexión sobre el tema elementos de la construcción circulación y aplicación de las representaciones sociales, las representaciones sociales son reconocidos como un objeto científico legitimado después de la investigación el psicoanálisis su imagen y su público. El interés se centró en como las representaciones sociales en tanto teorías ingenuas son construidas y operadas socialmente dando sentido a la construcción de una realidad cotidiana que es compartida y estructurada por los grupos de los cuales son elaboradas. La autora reconoce a la noción de la representación social como

pertinente en relación a las exigencias de los vínculos existentes entre un sistema de conocimiento práctico (opiniones, imágenes, actitudes, estereotipos, creencias, valores), y los contextos de interacción interindividual o inter-grupal.

El análisis está dedicado al examen de la teoría de la representación social como marco teórico examinando el momento donde las representaciones sociales tienen su construcción así como los elementos constitutivos de la misma y los procesos que intervienen a través de estos elementos o procesos que se analizan.

En estos Modos de producción del conocimiento, con los cuales se espera haber ejemplificado, los integrantes forman un sujeto o sistema heterárquico que prioriza la interacción social, responsabilidad y reflexión social.

La ausencia de conciencia social, en el modelo de modos de producción del conocimiento polemiza la presencia de un sujeto heterárquico sin conciencia, pero propenso a la interacción responsabilidad y reflexión social.

Ciencia y sentido común son dos modos de producir el conocimiento en el campo de la investigación y en la realidad del sentido común. De acuerdo a (Perera, 2003), a través del estudio de “El psicoanálisis su imagen y su público”, representa un modo de producir conocimiento novedoso por muchas cosas, una de ellas, enfatizar lo social de la representación así como el conocimiento científico, el psicoanálisis, es construido en la vida cotidiana por sentido común.

Para Moscovici 1984 , en el sentido común, las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo y se refieren a una clase general de ideas, creencias, (ciencia mito religión etc). Para nosotros son fenómenos que

necesitan ser descritos y explicados que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar.....manera que crea la realidad y el sentido común. (Pera, 2003, p.6)

La cita de Moscovici, establece una diferencia respecto al juicio de Durkheim, en el sentido de que las representaciones colectivas son una forma de conciencia que la sociedad impone con un poder coercitivo a los individuos. En cambio, la teoría de la representación social es una teoría de la conciencia social generada por el sujeto social interactivo en la realidad particular, específica de la vida cotidiana y el sentido común de la relación individuo sociedad. Al considerar Moscovici, citado por Perera M. (2003), que las replantaciones sociales son una explicación del sentido común describe tres tipos representación social:

1.-Representación hegemónica: con un alto grado de consenso entre los miembros del grupo y se corresponde más con las representaciones colectivas.

2.-Representaciones emancipadas: no son uniformes emergen de grupos específicos portadores de formas nuevas de pensamiento social

3.-Representaciones polémicas: surgen de grupos y subgrupos en situación de conflicto o controversia social respecto a hechos objetos relevantes que expresan pensamiento divergente. (Pera, 2003)

Esta clase de representaciones están inmersas en procesos de comunicación. Se aborda el tema del campo de la transmisión de la representación social a partir del análisis de tres procesos de los cuales estas circulan y son difundidas la propaganda a la propagación y la difusión.

Metodología

Para identificar la Construcción circulación y aplicación de la representación social que representan nocionalmente los maestros y alumnos de las escuelas de normales, se propone la presente investigación de corte cualitativo. Empleando un grupo focal con cuatro maestros y seis alumnos de las escuelas normales del Estado de Durango. En la técnica método asociativo, se diseñó un formulario el cual fue enviado a 18 maestros de escuelas normales del Estado Durango y únicamente tres formularios se recuperaron.

Resultados

El Formulario de asociación libre, los maestros participantes señalan que las tres primeras opciones que les vienen a la mente, asociado a la noción de conciencia social son:

1. Responsabilidad, Corresponsabilidad, Convivencia
2. Mente. Respuesta, Contexto
3. Reflexión, Pensamiento, Decisión

La segunda pregunta de ese formulario del formulario solicita hacer un ordenamiento en función de la de importancia de las respuestas de la primera pregunta, las respuestas son las siguientes:

1. Igualdad, Equidad, Mejora
2. Incierto Razón Mente
3. Reflexión Pensamiento Responsabilidad

El término Reflexión, se mantiene en la respuesta de una persona, las otras dos personas cambiaron su respuesta.

- *responsabilidad* *fue sustituida por igualdad*
- *mente* *fue sustituida por incierto*

Una observación comparativa de las respuestas, indican un cambio de noción respecto a la noción conciencia social, (ver tabla 2):

Tabla 2

Respuestas por ordenamiento de Importancia de la Noción de la Conciencia Social.

Responsabilidad, Mente, reflexión	Igualdad, Incierto. Reflexión
-----------------------------------	-------------------------------

FUENTE: Elaboración del autor

Noción de Sujeto social; con la misma mecánica el formulario pregunto por 10 terminos que le vengan a la mente, y despues que se ordenaran por nivel de importancia.

Los resultados obtenidos, indican cierta semejanza en las respuestas con respecto a los términos hombre que se sostiene en el primer participante y en el tercer participante sostienen dos términos motor y factor dejando de lado, la idea de actor, idea que fue sustituida por el término esencia. Todos estos términos son los elementos principales asociados la noción sujeto social educativo.

Por último, se presentan los resultados que los participantes proporcionan como respuesta a la pregunta, ¿Cómo describe usted es la relación conciencia social y sujeto social educativo si es que existe tal relación? (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Comentarios a las respuestas de los participantes en el formulario:

Participante	Quién	Quienes	Cómo	Con qué	Para qué
Uno	El sujeto educativo	Actor social	Debe regirse bajo una conciencia social	Basada en valores	El quehacer educativo sea el adecuado
Dos	Sujeto Educativo	Docente o alumno	Tiene una realidad característica y propia (De la sociedad).	Construida en base a la interacción social Desde su nacimiento hasta el presente	Para construir su conciencia social y Representa la base, el fundamento de relación y adaptación al mundo educativo y productivo de la sociedad con posibilidad de transformar
Tres	El sujeto educativo	Aprendiz estudiante investigador	deseoso de aprender, Lograr formación integral	Con la conciencia social la reflexión pensar decidir actuar	Para buscar bienestar de quienes le rodean y así mismo

FUENTE: Elaboración del autor con base en las respuestas de los participantes

Consideraciones finales a los resultados del formulario asociación libre de la noción de representación social, conciencia social, sujeto social educativo.

La producción de nociones representativas socialmente de la conciencia social y el sujeto social educativo han circulado a través de las respuestas del formulario, circulando en diferentes temáticas en las respuestas que se obtuvieron

a través del formulario. De la extrañeza de la noción representación social, conciencia social, sujeto social educativo, a los participantes, poco a poco, les, fue familiar; razón por la cual las respuestas al final del formulario fueron organizadas con una estructura basada en preguntas. La estructura de respuestas grupal mejoró lo que permitió analizar de una manera sistemática las respuestas.

La información recabada y analizada, es el producto de haber realizado una entrevista a un grupo focal de cuatro maestros frente a grupo y seis alumnos de las escuelas normales del Estado de Durango.

Dicha información para su análisis fue codificada por familias para categorizar la información, buscando significados relaciones, intencionalidades manifiestas. Análisis, se realizó con el programa Atlas ti versión 7.5.

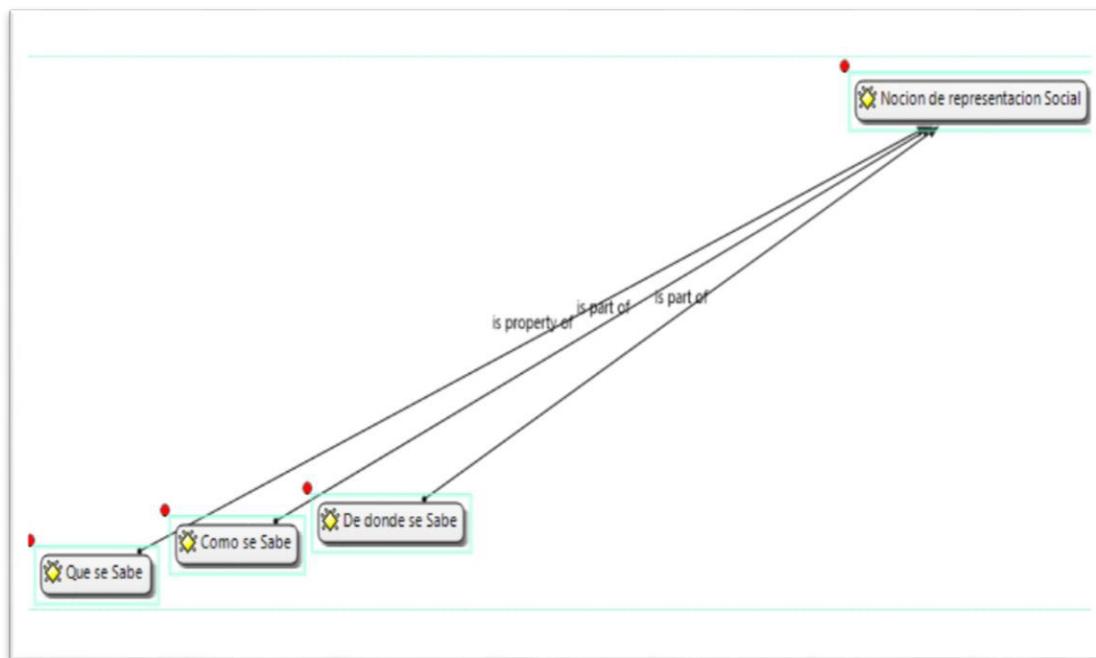
Los resultados presentan la existencia de nueve pre-categorías de las cuales se conformaron tres categorías finales sobre la problemática o tema de estudio en esta investigación, la producción, construcción, circulación y aplicación de las nociones de las representaciones sociales, de la conciencia social y el sujeto social educativo, que tienen los docentes y los alumnos en los centros escolares de normales en el Estado Durango. A continuación se exponen dichas categorías:

La categoría principal noción de representación social. Esta categoría principal de análisis se compone de tres pre-categorías o familias: 1.-Qué se sabe, sus principales códigos son: elementos para construirla, más allá de las necesidades, contexto; 2.-Cómo se sabe, sus principales códigos son: atento a las necesidades de los otros, brindar apoyo a los otros; actuación y formas de

convivir. 3.- De donde se sabe: de situaciones complejas institucionales; de ámbitos de influencias de concepciones reduccionistas

Figura 1

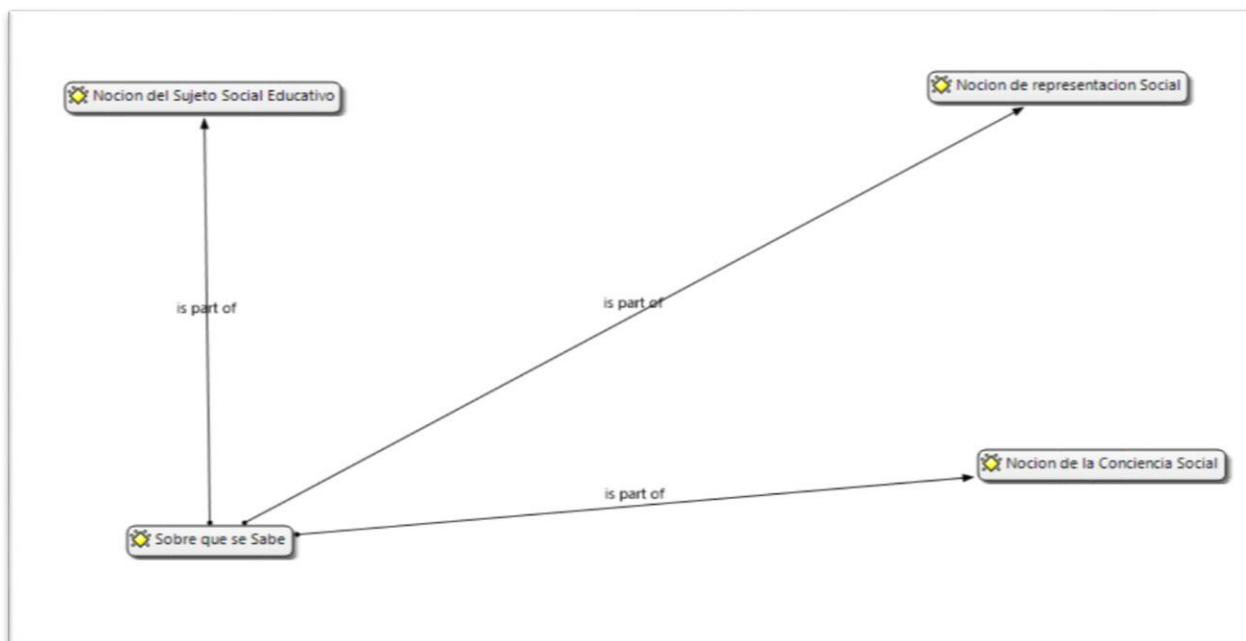
Familias que son parten de la categoría noción de representación social



En la Figura 2, podemos observar la Categoría final 2, “sobre que se sabe”, esta segunda categoría está integrada por tres pre-categorías o familias 1.-noción del sujeto social educativo, esta pre categoría o familia tiene múltiples códigos o repeticiones, sujeto auto constructivo, sujeto de conciencia social y sujeto de estudio sujeto deseoso de aprender; 2.- noción de conciencia social, los códigos son conciencia auto reflexiva de conciencia y de acción conciencia de decisión conciencia reflexiva; y 3.-noción de representación social, códigos son representación simbólica, representación social, representación polémica.

Figura 2

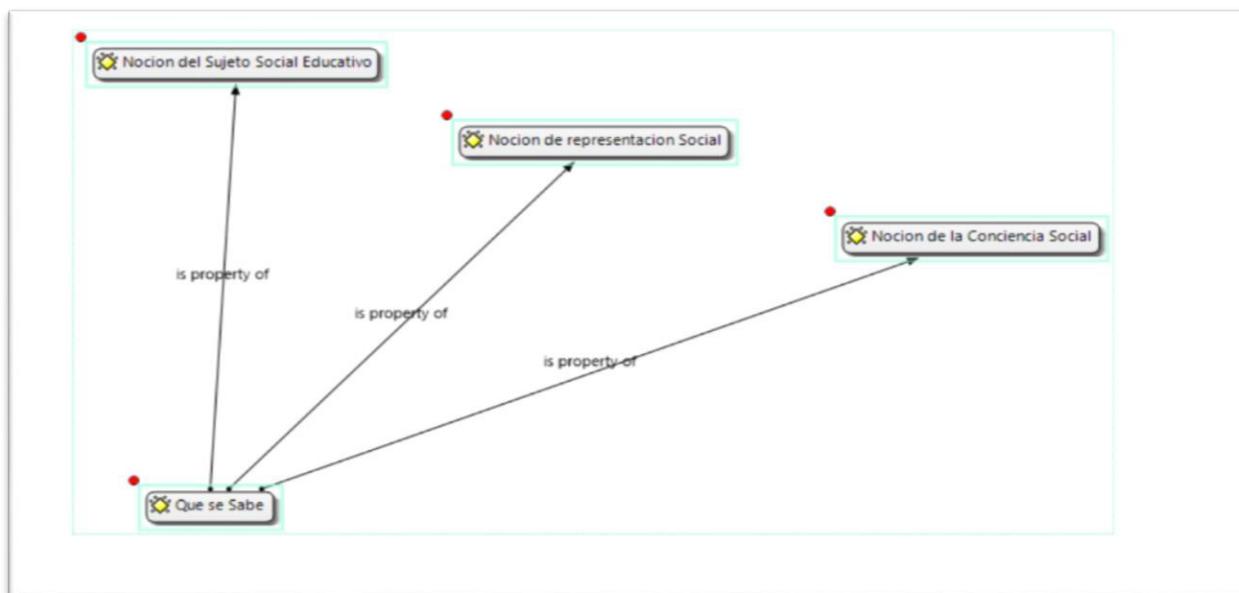
Familias que son parten de la categoría sobre qué sabe



En la Figura 3, se muestra la tercera pre categoría o familia es “que se sabe”, es una pre categoría orientadora del proceso de representación social producción circulación y aplicación de la misma. 1.-Noción de sujeto social educativo, conciencia social de sujeto social y educación, sujeto guiado, sujeto sin fronteras; 2.-Noción de representación social códigos representación social en duda, representación colectiva, representación cognitiva,, 3.-Noción de conciencia social, conciencia y respuesta conciencia y legitimidad conciencia y existencia.

Figura 3

Familias que son parten de la categoría qué se sabe



Discusión de los resultados

A continuación se presenta una breve discusión de las tres categorías principales, es decir sobre los elementos de la concepción circulación y aplicación de nociones de representaciones sociales.

De la categoría noción de la representación social, los maestros en el grupo focal mencionan “que sea acorde a lo que yo represento como docente”, con esta frase los maestros normalistas tienen conciencia de la construcción de la representación social coherente a su rol docente. Infiere de esta noción de conciencia, interés por dar seguimiento y evaluación al desarrollo de la coherencia entre la representación y su papel como docentes. Implica toma de conciencia o evaluación de la misma.

Hablan de la representación en los siguientes términos:

“Responsabilidad corresponsabilidad convivencia progreso educación futuro ideal igualdad equidad oportunidad y mejora”

“Pues todas tus actitudes tienen que ser impecables, representando a todos los maestros información en la institución”

“que sea acorde a lo que yo represento como docente”

Que sabes de la noción de conciencia social

Generar en ellos la conciencia.....

Qué prácticamente puedes.....

Entonces yo imagino que cualquier mujer tiene conciencia....

Que sabes de la noción de sujeto social:

-“Se sabe sujeto auto constructivo, sujeto de conciencia social y sujeto de estudio sujeto deseoso de aprender”

-“Actuación y formas de vivir.....”

Por otro lado, sobre que se sabe acerca de la noción de la representación social conciencia social y sujeto social educativo:

1.-Noción de sujeto social educativo, conciencia social de sujeto social y educación sujeto guiado, sujeto sin fronteras;

2.-Noción de representación social códigos representación social en duda, representación colectiva, representación cognitiva.

3.-Noción de conciencia social, conciencia y respuesta conciencia y legitimidad conciencia y existencia.

“ Definitivamente yo voy a hablar desde la perspectiva como docente de la normal de xxx mmm.... si porque el rol es incluso un rol muy diferente a los maestros no Rolde normales de otras normales del Estado por el contexto en que se encuentra Santa María del oro definitivamente el rol del docente que se tiene aquí en Santa María es muy particular porque todavía se ve como una figura de líder social. Es una figura que tiene un lugar preponderante en esa conciencia colectiva del pueblo y que se le ve con un prestigio determinado “

Cómo se puede observar el testimonio del maestro destaca la relación del rol docente en la normalista Y su relación con el contexto rural.

Otra intervención

“decir que en mi escuela normal tenga un significado en la conciencia social y un puesto es difícil pensar que todos tengamos a lo mejor alguna preocupación por las actitudes y los comportamientos que estemos realizando en el momento para que se proyecten en el futuro”

Comentario del entrevistador: preocupación por las actitudes y los comportamientos y la variedad de significados y la conciencia social colocan en un papel difícil la representación o el pensar que todos tengan de manera homogénea la misma preocupación por sus actitudes y comportamientos.

Testimonio se indica lo siguiente

“ yo ya siento que el sujeto educativo... Considerándolo como persona, como individuo, maestro único como ejecutor de programas como yo soy un maestro que ejecuta el programa que se me indica por parte de la Secretaría educación pública, se me indica a mí que tengo que trabajar con el plan y ejecutó

el plan 84. Si pero en rotar el plan 97 si me toca mi ejecutar el plan 2012 igual que el 2018 nuestros estudiantes son ejecutores de programas es decir lo que indica la Secretaría lo tenemos que desarrollar de un hombre a otro no hombre tiene que desarrollar ser un sujeto educativo pues implica en mi visión pues tuvieron una serie de puntos en el abanico en donde lo educativo indica actualizarse ser competentes tener valores tener dominio de la docencia y ser partícipe de las actualizaciones que se van dando a construir en las transformaciones de tipo social que se ve en lo educativo”

Conclusiones

Es importante en las instituciones de educación superior sobre todo para el caso de este estudio las escuelas normales tener una visión sobre el desarrollo la producción construcción circulación y aplicación de la representaciones sociales que permita la construcción social de la realidad pon una comunidad.

Los docentes no solamente se exponen al exterior de las aulas en diferentes espacios de la vida cotidiana el pasillo, el patio, el estacionamiento, sino además en los diferentes departamentos que conforman la institución tales como consejos técnicos escolares, centros de divulgación y difusión de la cultura, en todos ellos implica la construcción social de la realidad como un espacio de circulación producción y construcción de representaciones sociales aplicadas a diferentes naciones como la religión la escuela la familia entre ellas la conciencia social y el sujeto social educativo es un alumno autorregulado que a diferencia del individuo formado por un proceso comunicativo de transmisión de información, el sujeto social como agente tiene iniciativa en un nivel mayor, el sujeto social

educativo es autónomo autogestivo, finalmente los maestros han aprendido a trabajar en las instituciones de educación superior bajo un estilo poco relevante en donde la conciencia y el sujeto social educativo se construyen de manera espontánea.

Referencias

- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*, México: ANUIES.
- Clausella, S. (2017). *"El debate sobre la conciencia en el p: otras perspectivas"*. Barcelona: Universitat de Barcelon.
- Bueno, J. (2007). "Entre individuo y sociedad: un repaso histórico". *Revista Internacional en Ciencias Sociales y Humanidades SocioTam vol XVII num 2*, 55-86.
- Gaeta, M., y Ceja, S. (2017). *"Modos de producción del conocimiento en posgrado de Educación de una Universidad privada en el Estado de Puebla"*. Puebla: Universidad popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Jodelet, D. (1989). "Représentations sociales: un domaine en expansion", en D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*, París, PUF, 7a ed. 2003.
- Perera, M. (2003). "A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad". *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLASO*, 2-35.

Sañudo; Goeta , M.; Ceja, S.; Soto , E.; Segura, D.;. (2017). "*Modos de producción del conocimiento en los programas de posgrado y formación inicial en educación*". Mexico: coordinadora Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa".

SEP (2021) *Consejos Técnicos Escolares*. SEP. Gobierno de Mexico. Disponible el 24/06/2022 en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/inicio/consejos-tecnicos-escolares/>

Torres, J. (2011). #Individuo estructura y practica social:. tres debates en ciencias sociales". *spiral.Estudios sobre Estado y Sociedad vol XVIII no 50*, 35-63.

Valencia , S. (2007). "*Elementos de la construcción circulación y aplicación de las representaciones sociales*". Guadalajara: Universidad de Guadalajara Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Villarreal, G. E. (2007). "Las representaciones sociales:una nueva relacion entre el individuo y la sociedad". *FERMENTUM año 17 no. 49*, 434-454.

Villegas , M., & Villegas , N. (2019). "*La conciencia social en los formadores de pedagogos y docentes de maestria y doctorado de la normal 3 y la unam*". estado de ciudad de Mexico: Escuela Normal 3 de nezahualcóyotl estado de México.

ESTUDIOS CUALITATIVOS
EN TORNO AL
DOCENTE
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinador
Mtro. Marko Antonio González Preza

