



# Actores y Procesos Educativos. Estudios que parten del terreno formativo

## COORDINADORES

Eduardo Hernández de la Rosa

Juan Manuel Coronado Manqueros

Arturo Barraza Macías

Magdalena Acosta Chávez



**ACTORES Y PROCESOS EDUCATIVOS. ESTUDIOS QUE  
PARTEN DEL TERRENO FORMATIVO**

**Eduardo Hernández de la Rosa**  
CIISDER

**Juan Manuel Coronado Manqueros**  
SEED-UPD

**Arturo Barraza Macías**  
UPD

**Magdalena Acosta Chávez**  
UJED

**Primera edición:** diciembre de 2016

**Editado:** En México

**ISBN: 978-607-9063-60-3**

**Editor:**

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

**Instituciones Participantes:**

Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES)-Universidad Pedagógica de Durango (UPD)-Centro de Actualización del Magisterio (CAM)-Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)-Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo-(CIIDE)-Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

**Coordinadores:**

Eduardo Hernández de la Rosa

Juan Manuel Coronado Manqueros

Arturo Barraza Macías

Magdalena Acosta Chávez

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	iii
<b>CAPÍTULO I</b> La Universidad: Reflexiones sobre el quehacer docente y el contexto global <i>Eduardo Hernández de la Rosa y María Mercedes Corona Serrano</i> .....	1
<b>CAPÍTULO II</b> Somnolencia y su relación con el aprovechamiento escolar de los estudiantes de la licenciatura en trabajo social de la UJED <i>Yarim Cisneros Camacho</i> .....	11
<b>CAPÍTULO III</b> Concepciones sobre investigación de los profesores de la licenciatura en pedagogía <i>Claudia Fabiola Ortega Barba y Sara Elvira Galbán Lozano</i> .....	22
<b>CAPÍTULO IV</b> Representaciones sociales de docentes de la carrera de intervención educativa, sobre el interventor educativo <i>Alejandra Méndez Zúñiga</i> .....	30
<b>CAPÍTULO V</b> Perspectiva y voz de docentes de secundaria en San Luis Potosí: un estudio de su profesionalización y trayectoria. <i>Francisco Javier Rico Avalos</i> .....	41
<b>CAPÍTULO VI</b> Procesos de construcción de la identidad docente en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo <i>Azucena Villa Ogando</i> .....	52
<b>CAPÍTULO VII</b> Los docentes de la UAP Guasave diurna de la UAS y su resistencia a los nuevos modelos educativos <i>Yolanda Noemí Guerrero Zapata, Mónica Liliana Rivera Obregón y Irma Leticia Zapata Rivera</i> .....	61
<b>CAPÍTULO VIII</b> El relato autobiográfico como una herramienta para reconocer al estudiante en la formación inicial docente <i>Mireya Chapa Chapa, Gustavo García Ríos y Orlando Cavazos Jiménez</i> .....	69
<b>CAPÍTULO IX</b> Sujetos en acción: formación docente y literacidad digital en estudiantes del NMS <i>Joel Díaz Silva, Sandra Chávez Marín y Fernando Becerril Morales</i> .....	78

## CAPÍTULO X

La formación docente plan 2012. Una mirada a las competencias profesionales

*María Laura Salazar Salomón, María del Rosario Millán Reátiga y Grissel Mendivil Zavala..... 88*

## CAPÍTULO XI

Trayectorias estudiantiles: el perfil de ingreso, punto de partida en el proceso formativo de los futuros docentes

*Rafael Fierro Salas, María Eduviges Saltijeral Buena y Vianey Sariñana Rocho ..... 98*

## INTRODUCCIÓN

Al realizar la revisión analítica y reflexiva sobre las diferentes contribuciones que conforman el presente libro, se han identificado dos categorías generales que permiten abordar, comprender y explicar ciertas situaciones que se desarrollan en la educación, estas categorías son: actores educativos y procesos educativos.

En el ámbito de la educación, se tejen infinidad de relaciones sociales que se producen tanto en el dominio subjetivo, relacional-intersubjetivo y objetivo, lo cual nos lleva a recordar a Berger y Luhmann (2003) quienes aludían el anagrama: *La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social* –cursivas del texto original- (p. 82), en este sentido, la educación se ve permeada en un continuum dialógico y dialectico por estos dominios. Es entonces, que las categorías de *procesos educativos* y *actores educativos* se convierten en parte del anagrama aludido previamente; los *actores educativos* son individuos con roles específicos dentro del ámbito de la educación e inmersos en *procesos* también educativos que son, a su vez, originados por un actor y construidos en colectivo y legitimados como reales.

En la revisión teórica, de estas dos importantes categorías, podemos encontrar diversas teorías sobre el actor, la mayoría de las cuales provienen de la disciplina antropológica y sociológica, en las cuales se encuentra un problema a nivel epistemológico y ontológico, en tanto que se busca identificar, por un lado al *homo sapiens* que conoce y como es que conoce, y por otro, el *ser y estar ahí* del *homo sapiens*.

Dependiendo de la visión que se adopte, se hablará de sujeto/actor/actante/individuo/homo/ así como de su praxis dinámico/estático/estructural/funcionalista/relacional/interaccionista/caótico/complejo.

Sin embargo, en el ámbito de la educación, la categoría que impera es la de los actores educativos lo que obliga a posicionarnos en la denominada genéricamente teoría del actor social.

Bajo esta teoría se considera, como principal premisa, que un actor puede ser un individuo, un grupo, un colectivo o una sociedad. Todos estos tipos de actores se imbrican simultánea y mutuamente, al grado que un individuo puede actuar en función

de su idiosincrasia, pero también como representante de diversos grupos o de su sociedad.

En las investigaciones más recientes, sobre los actores educativos, encontramos gran variedad de referencias que abordan a esta categoría en sus trabajos, con la finalidad de hacer alusión a alguno de los actores, los cuales pueden ser para referirse a la *Universidad*, donde destacan las investigaciones de Herrera (2015), Márquez y Salazar (2015), Pérez, Gamboa y Hernández (2015), Ramos, Gómez y García (2015), Urrea Roa, Prado Sosa, Prada Roza, y Bavativa Salamanca, (2015), por mencionar algunas; en el caso del presente libro, en el capítulo uno, se ubica en esta subcategoría el estudio de Hernández y Corona (2016).

En la subcategoría *Estudiantes* se ubican investigaciones como las realizadas por Burghi y Sinyasaki (2015), Gamboa, Gamboa y Montes (2015), Gómez (2015), Pasek, Ávila y Matos (2015) y Toscano (2015), quienes al desarrollar sus revisiones teóricas o explicación de su investigación empírica utilizaron la categoría de actores educativos para referirse a los estudiantes; en el caso del presente libro, en el capítulo dos, y como parte de esta subcategoría se encuentra el estudio de Cisneros (2016).

De la misma manera, la categoría de actores educativos abarco en repetidas ocasiones la subcategoría de *Profesores*, las investigaciones de autores como Diez (2015), Flanagan, Cerda, Lagos y Riquelme (2010), Hurtado, Serna y Madueño (2015), Moreno. y Poblete (2015), así como de Zea y González, (2015), otorgan marcos interpretativos al respecto; en el caso del presente libro, en los capítulos tres y cuatro, los trabajos de Ortega, y Galbán (2016) y Méndez (2016) se ubican en esta subcategoría.

Finalmente, la categoría de *Identidad* fue otra de las subcategorías que se han vinculado con la de actores educativos, es así que las investigaciones de Alarcón, Pérez y Villarruel (2015), Cifuentes (2016), Fonseca y Barrionuevo (2015), Galaz (2015) y Morales y Runge (2015) nos muestran este panorama.; en el presente libro, en los capítulos cinco y seis, Rico (2016) y Villa (2016) aportan su estudio en esta subcategoría.

Con esta gama de opciones, se puede distinguir cómo es que la categoría de actores educativos, se ha utilizado como un constructo que permite vertebrar una posición epistémica en cuanto a distinguir a la universidad, los estudiantes, profesores e identidad como constructos que pueden conocer y ser conocidos, dotando para el caso

de la identidad y la universidad un rol que entra en conflicto, se complementa o se relaciona con otros actores, mientras que en la posición ontológica, el papel de los actores en cuestión se dota de dinamismo y movilidad, por tanto es aquí donde aparece la categoría de *procesos educativos*, la cual permite acercar a los actores educativos en un espacio-tiempo acorde a las características de su praxis, dotándola de otras cualidades propias de cada uno de los procesos propios de la educación y de los actores.

Así, dentro de la visión ontológica de los *procesos educativos*, se adopta una combinación de estructural-funcionalismo y de dinámico-relacional, ya que las subcategorías que son englobadas por ésta son: Formación; Formación docente; Formación inicial y Proceso formativo, cada una de las cuales ha sido abordada a la par de la categoría de procesos educativos, entendiendo a esta última como aquella categoría que engloba toda la complejidad de una praxis educacional, tanto generada por los actores, construida entre los mismos y legitimada en los estadios del deber ser.

Las investigaciones realizadas en torno a la subcategoría de *formación*, son dirigidas por autores como Aguilar (2015), Campero, (2009), del Pino-Calderón, (2015), Díaz-Barriga, Luna y Jiménez (2015) y Univio y Osorio (2015); en el caso del presente libro, como capítulo siete, se presenta el trabajo de Guerrero, Rivera y Zapata (2016). Mientras que para la subcategoría, *Formación docente* se pueden encontrar las siguientes investigaciones: Alzate (2015), Chávez, Balderrama y Figueroa (2015) y Costa, Lorena, Barros, Lopes, Márcia y Marques (2015); en el caso del presente libro, como capítulos ocho y nueve, se ubican en esta subcategoría los estudios de Chapa, García y Cavazos (2016) y Díaz, Chávez y Becerril (2016);

De la misma manera, en la subcategoría *Formación inicial* encontramos investigaciones como las de Cortés, Montoro, Jiménez y Gil (2016), Cotrina y García (2015), Dobles, Flores y Sisfontes (2015), Fleites, Valdes y Hernández (2015), García, (2015), Joo, García y Martínez (2015), Leite, Cortes y Rivas (2015), Martínez (2015), Pabon, Muñoz, Vallverdú, (2015), Paredes, Guitert y Rubia (2015), Tenorio (2011), Valdés, Bolivar y Moreno (2015), así como las de Williamson, Espinoza, Ferreira, et al. (2015), por citar solamente las últimas investigaciones; en el caso del presente libro, como capítulo diez, Salazar, Millán y Mendivil (2016) nos ofrecen su estudio que aborda esta subcategoría.



Finalmente en la subcategoría de *Proceso formativo* se identifican los trabajos de Castro, Rubio y Félix (2015), Herrera (2015), Ramírez, (2015) y Blandina (2015); en el caso del presente libro, como capítulo once, Fierro, Saltijera y Sariñana (2016) aportan su trabajo para enriquecer esta subcategoría.

Con este panorama, la categoría de *procesos educativos*, permite abarcar todas las dinámicas que se desarrollan en torno a la educación, y que sin lugar a dudas, dan cuenta de la praxis intencionada e intensiva que se da en cada uno de los diferentes escenarios educativos.

De esta forma, los procesos educativos, es una categoría compleja en cuanto a la gran cantidad de relaciones que se pueden aludir a esta, pero además, permite tener en cuenta dos puntos importantes al momento de generar investigaciones sobre la realidad social, especialmente la educativa, por un lado un proceso dentro de un contexto territorial y por otro temporal, en donde la praxis cotidiana toma diferentes perspectivas que son entendidas como procesos.

En suma las categorías de actores educativos y la de procesos educativos, se encuentran en una relación indisoluble en tanto que una detona a la otra en un ciclo dialógico y dialectico, en donde los actores en sus diferentes dimensiones, escenarios y niveles, llevaran a cabo toda una gama de acciones en pro de la cotidianidad que les enfrenta retos y perspectivas para el desarrollo de su praxis.

## Referencias

- Aguilar, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, XXXVII() 89-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242744007>
- Alarcón, G., Pérez, F., Villarruel, M. (2015). Caracterización de la identidad docente a partir de la comunicación en foros virtuales de capacitación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXVI() 89-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14538571004>
- Alzate, F. A. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Revista Electrónica "Actualidades*

- Investigativas en Educación*", 15, 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44738605021>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blandina, S. (2015). *Los procesos educativos en la educación superior dentro del programa conectar igualdad. Representaciones sociales de los docentes del nivel superior frente a la incorporación del modelo 1 a 1 y las aulas digitales móviles en el proceso de enseñanza*. Directora: Mgter. Elena Waisman. Tesis de Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnología. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/12773>
- Burghi, E. A., y Sinyasaki, N. (2015). Política y nivel secundario. Significados en torno a la participación de estudiantes en las "tomas" de colegios públicos de la Ciudad de Buenos Aires. *Jornadas de sociología*. Recuperado de [http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/1112\\_927.pdf](http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/1112_927.pdf)
- Campero, C. (2009). Reflexiones y aportaciones para la formación de las personas involucradas en procesos de alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXIX, 151-184. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078007>
- Castro, G., Rubio, M. y Félix, V. (2015). Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria. *Ra Ximhai*, 11, 381-402. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596028>
- Chávez, J. A., Balderrama, J. A. y Figueroa, S. (2015). *Análisis de Necesidades de Formación Docente para la Inclusión Educativa en el Nivel Superior*. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia (4). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/remieid/index.php/memorias/article/view/204>
- Cifuentes, J.E. (2016). Inclusión e identidad desde las prácticas discursivas de los estudiantes en la escuela. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 10(9), 78-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1450>

- Cortés, Y., Montoro, A. B., Jiménez, M. R. y Gil, F. (2016). Perfiles de profesores de secundaria en formación inicial con relación a la química cotidiana *Educación Química*, 27(2), 143-153. Recuperado de [http://ac.els-cdn.com/S0187893X15000944/1-s2.0-S0187893X15000944-main.pdf?\\_tid=f1979bd2-2032-11e6-af5e-00000aacb360&acdnat=1463931565\\_0c5e8bcf80a205264ce8789b27507272](http://ac.els-cdn.com/S0187893X15000944/1-s2.0-S0187893X15000944-main.pdf?_tid=f1979bd2-2032-11e6-af5e-00000aacb360&acdnat=1463931565_0c5e8bcf80a205264ce8789b27507272)
- Costa, S. O., Barros, F. A., Lopes, C. R. y Marques, P. (2015). La Formación Docente y la Educación de Jóvenes y Adultos: Análisis de la Práctica Pedagógica para la Enseñanza de Ciencias. *Formación universitaria*, 8(1), 03-12. Recuperado en 22 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062015000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000100002&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-50062015000100002.
- Cotrina, M. J., García, M., (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 8-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729002>
- Del Pino, J.L. (2015). La formación del maestro y la escuela del desarrollo. *VARONA*, 60, 13-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360637746003>
- Díaz-Barriga, Á., Luna, A. B. y Jiménez, M. S. (2015). La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLV() 63-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27039624004>
- Diez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores: Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, (44), 1-17. Recuperado en 22 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2015000100014&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100014&lng=es&tlng=es).
- Dobles, C., Flores, L., y Sisfontes, P. (2015). Diálogos y reconstrucción histórica de la División de Educación Básica. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic*

- Journal*). 19 (1), 353-373 Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n1/a19v19n1.pdf>
- Flanagan, A., Cerda, G., Lagos, D. y Riquelme, S. (2010). Tensões e Distensões sobre Cidadania e Formação Cidadã: Comparação dos significados de professores e estudantes secundários na região de Valparaíso. *Última década*, 18(33), 115-137. Recuperado en 22 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362010000200007&lng=es&tlng=pt.10.4067/S0718-22362010000200007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362010000200007&lng=es&tlng=pt.10.4067/S0718-22362010000200007).
- Fleites, L., Valdes, A. y Hernández, E. (2015). Los entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial del profesional de la educación. *Pedagogía y Sociedad*. 18 (43), 51-60. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/133/89>
- Fonseca, T. y Barrionuevo, H. M. (2015). *Estudio de las acciones de respeto y convivencia en las relaciones interpersonales de los actores educativos de quinto año de educación general básica paralelo “A”, de la escuela fiscal mixta “García Moreno”, de la parroquia Yaruquies cantón Riobamba provincia de Chimborazo período 2015-2016*. Riobamba, UNACH 2016. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/1585>
- Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿un juego de espejos rotos? *Andamios. Revista de Investigación Social*, 12, 305-333. Recuperado de <http://www2.redalyc.org/articulo.oa?id=62841659015>
- Gamboa, A. A., Gamboa, A. A. y Montes, A. J. (2015). Participación crítica y democrática: Comprensión de los discursos de actores educativos. *Zona Próxima*. (22). Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6737>
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), 143-151. Recuperado en 22 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es).

- Gómez, E. (2015). *Un Profe paciente y buena onda: la voz de los estudiantes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires*. CONICET-Universidad de San Andrés. Recuperado de [http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/83\\_296.pdf](http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/83_296.pdf)
- Herrera, A. M. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 1-4. Recuperado en 22 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412015000100011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100011&lng=es&tlng=es).
- Herrera, L. (2015). Estrategia de dirección para el perfeccionamiento de los procesos educativos en la escuela primaria actual. *Pedagogía*. Recuperado de [http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/cal087-lazara\\_herrera\\_martinez.pdf](http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/cal087-lazara_herrera_martinez.pdf)
- Hurtado, A. K., Serna, M. L. y Madueño, M. L. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *DIGIBUG* 19(2), 215-224. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/37373>
- Joo, J., García, J. y Martínez, F. (2015). Patrimonio Virtual del Territorio: Diseño e implementación de Recursos Educativos en Realidad Aumentada y Navegación Peatonal Móvil. *VAEP-RITA* 3(1), 46-51. Recuperado de <http://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/400/1/201503-uploads-VAEP-RITA.2015.V3.N1.A8.pdf>
- Leite, A. E., Cortes, P. y Rivas, J. I. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 228-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729010>
- Márquez, E. y Salazar, L. F. (Coords.) (2015). *Los actores educativos. Una visión psicopedagógica*. México: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de <http://upd.edu.mx/PDF/Libros/LosActoresEducativos.pdf>
- Martínez, M. (2015). Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 6 (15), 129-144. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S200728721530007X>

- Morales, A. A. y Runge, A. K. (2015). Perspectivas de estudios relacionados con la identidad del maestro. *Textos y sentidos*. (12). Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/textosysentidos/article/view/2624/2563>
- Moreno, A. y Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos*. 28, 291-296  
Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Alberto\\_Moreno\\_Dona/publication/277142739\\_Chilean\\_physical\\_education\\_and\\_its\\_teachers\\_proposal\\_of\\_some\\_challenges\\_for\\_research\\_about\\_the\\_subject/links/5563b5fd08ae8c0cab36f1cb.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alberto_Moreno_Dona/publication/277142739_Chilean_physical_education_and_its_teachers_proposal_of_some_challenges_for_research_about_the_subject/links/5563b5fd08ae8c0cab36f1cb.pdf)
- Pabon, T., Muñoz, L. y Vallverdú, J. (2015). La controversia científica, un fundamento conceptual y metodológico en la formación inicial de docentes: una propuesta de enseñanza para la apropiación de habilidades argumentativas. *Educación Química*. 26 (3) pp. 224-232. Recuperado de [http://ac.els-cdn.com/S0187893X15000348/1-s2.0-S0187893X15000348-main.pdf?\\_tid=3fa7e548-2033-11e6-8ac6-0000aacb35d&acdnat=1463931696\\_dee9dd7e10185a5ac4793d0ee2ed25ff](http://ac.els-cdn.com/S0187893X15000348/1-s2.0-S0187893X15000348-main.pdf?_tid=3fa7e548-2033-11e6-8ac6-0000aacb35d&acdnat=1463931696_dee9dd7e10185a5ac4793d0ee2ed25ff)
- Paredes, J., Guitert, M. y Rubia, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 14(1), 101-114.  
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118308>
- Pasek, E., Ávila, N. y Matos, Y. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Revista Paradigma*. 36(2).  
Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3017>
- Pérez, R. A., Gamboa, A. A. y Hernández, C. A., (2015). La ética en la formación del ingeniero de minas: representaciones sociales de actores educativos. *TECNURA*. 19 (44). pp. 201-208. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/Tecnura/article/view/8369>
- Ramírez, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3) 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994006>

- Ramírez, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19, 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994006>
- Ramos, L. C., Gómez, M. G. y García, N. J. (2015). Construcción de una plataforma tecnológica para mejorar la comunicación entre actores educativos. *Revista Educación*. 24 (47). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/14244>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. Recuperado en 22 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052011000200015&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200015&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-07052011000200015
- Toscano, D. (2015). *Los imaginarios urbanos sobre la educación primaria desde los actores educativos al norte de Quito desde 2006*. Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/10061>
- Univio, J. E. y Osorio, M. (2015). Vicisitudes de la formación docente en la ciudad de Bogotá. *Praxis Educativa* (Arg), 19, 20-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153141086003>
- Urrea, P. N., Prado, O., Prada, M. J. y Bavativa, H. A. (2015). *La convivencia escolar y la actividad física desde la realidad de los actores educativos en las instituciones educativas*. Congresoedufisica. Recuperado de <http://congresoedufisica.unillanos.edu.co/ponencias/docencia/LA%20%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%20Y%20LA%20ACTIVIDAD%20FISICA.pdf>
- Valdés, R., Bolívar, A. y Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el máster en educación secundaria. *Educação em Revista|Belo Horizonte*. 31(3), 251-278. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00251.pdf>
- Williamson, G., Espinoza, F., Ferreira, S. et al. (2015). Aprendizaje con servicio voluntario en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*. 41(2), 271-286. Recuperado de [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200016&script=sci\\_abstract](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200016&script=sci_abstract)

Zea, A. y González, S. J. (2015). Los procesos curriculares y la formación del profesorado universitario. En J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-ECORFAN-México, Nayarit. Recuperado de [http://www.ecorfan.org/proceedings/CDU\\_IV/CDUIV\\_10.pdf](http://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_IV/CDUIV_10.pdf)



# CAPÍTULO I

## LA UNIVERSIDAD: REFLEXIONES SOBRE EL QUEHACER DOCENTE Y EL CONTEXTO GLOBAL

**Eduardo Hernández de la Rosa**  
*Centro de Investigaciones Interdisciplinarias  
Sobre Desarrollo Regional (CIISDER)  
Universidad Autónoma de Tlaxcala*  
**María Mercedes Corona Serrano**  
*Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Autónoma de Tlaxcala*

### Resumen

El presente documento presenta parte de las reflexiones logradas de una investigación en proceso, realizada con docentes nobel de la licenciatura en Criminología de la Unidad Académica Multidisciplinaria de San Pablo del Monte de la Universidad Autónoma de Tlaxcala cuyo objetivo general fue describir los retos y tensiones de la práctica docente en el aula universitaria. Se sigue la argumentación de Cassirer (2003) al identificarse con una de las formas de reflexión de la antropología para el análisis simbólico de la educación, en donde existen varios elementos que permiten revisar la subjetividad dentro de las instituciones de educación superior, específicamente en el aula. El Objetivo de la investigación fue describir los retos y tensiones de la práctica docente en el aula universitaria dentro de un contexto global.

**Palabras clave:** Universidad, reflexión, docente.

### Algunas reflexiones sobre la Universidad

No se puede iniciar una discusión sobre los agentes educativos de la Universidad, sin antes comprender la forma en la que ésta ha tenido su desarrollo. En este sentido el comprender que la universidad se muestra como un centro neurálgico de disciplinas y por ende de funciones que son sustantivas para el desarrollo de una sociedad, la configuran como un espacio de gran relevancia para los Estado-Nación en cuanto a que estos crean una cultura (Touraine, 1992) y sus principios, siendo los académicos los que pueden convertirse en sus aliados en esta tarea, uno de estos ejemplos lo muestra Selim (2009) al referirse al contexto Uzbeka y como la transición político-ideológica de esta nación, trajo consigo una dinámica diferente en el ámbito

académico-científico, permitiendo así generar gran cantidad de reflexiones en torno a ella y los agentes que la integran.

En este orden de ideas, las tres funciones sustantivas de la universidad la ciencia y la tecnología, así como la docencia y la extensión de la cultura, se ven condicionadas a las necesidades de los bloques económicos, esto es: la urgencia de comunicación, cobertura, generación, desarrollo y aplicación del conocimiento; promoviendo que estas prácticas logren amoldarse a los lenguajes que se postulan como acuerdos internacionales y mundiales, es decir, la estandarización.

Sería con el inicio del modelo de desarrollo neoliberalista que bajo la tendencia del fenómeno globalizador, aunado al auge de los sistemas de información y de comunicación avanzados como la internet y las relaciones de cooperación-desarrollo tecnológico, que se constituiría el catalizador necesario para la interconexión de las universidades, además de sus dinámicas tejidas por agentes como el docente. Con todo esto, la Universidad se ve acosada por las fuerzas emergentes de un contexto sumergido en la premisa de incertidumbre, ya Bauman (2004) afirmaba que lejos de los anhelos de la modernidad al tratar de:

*(...) eliminar lo accidental y lo contingente (...) (p. 41) hoy las realidades sociales comenzaron a enloquecer escurriéndose con una aceleración cada vez mayor (p. 47) El cambio se ha vuelto imperativo, y un fin en sí mismo que no necesita justificación ulterior (...) la permanencia llama al desastre (...) (p. 53)*

El panorama sin duda es poco alentador, sin embargo, es necesario tener en cuenta estas configuraciones. Acorde a esto, la omisión de estas dinámicas deja de lado múltiples efectos y no permite relacionar toda la actividad política que se ha implantado en los Estados Nacionales, particularmente en México en pro de formar estudiantes preparados para los reto de la sociedad actual.

Así, la Universidad pese a su irrefutable papel en la historia de la sociedad, encuentra en este contexto, un punto de reflexión que puede realizarse de manera, retrospectiva, introspectiva, circunspectiva y prospectiva, así se puede dar en dos lógicas por un lado la producción que necesariamente se relaciona con la *pertinencia y reconocimiento social a sus labores* de quienes están adscritos a una Institución Universitaria y por el otro, la evaluación del conocimiento que sin duda permite el

*financiamiento-movilidad* de una comunidad muy variada: Estudiantes, Docentes, Investigadores, Administrativos. Así, no puede dejarse de lado esta revaloración de parte de las funciones sustantivas de esta: docencia, investigación y difusión de la cultura o/y el racionalismo costo-beneficio de la lógica del mercado. Admitimos siguiendo al precursor de la idea moderna de Universidad, Flexner (1994) que:

*(...) a university, like all other human institutions –like the church, like governments, like philanthropic organizations- is not outside, but inside the general social fabric of a given era. It is not something apart, something historic, something that yields as little as possible to forces and influences that are more or less new. It is, on the contrary –so I shall assume- an expression of the age, as well as an influence operating upon both present and future (p.3).*

Su estudio habrá de abarcar desde sus orígenes, funciones sustantivas, modelos, organización, agentes, tendencias, finalidades y causas de esta institución.

## **El contexto social**

El universo social esta imbuido de fenómenos que no son perceptibles, hace falta la imaginación teórica para generar aparatos conceptuales que nos permitan abordarla aunque no en su totalidad, si con un esfuerzo hermenéutico de relacionarla en el pequeño y finito universo de la mente, siendo esta actividad la característica principal de los que se denominan investigadores, sin embargo, este no es un ejercicio exclusivo de ellos, sino que se desarrolla desde diversos agentes, entre ellos, el docente universitario.

En este sentido, el panorama contemporáneo se ha venido configurando de múltiples formas, la modernidad, de la cual se jactaban los literatos ante la superación de lo antiguo y oscuro, quedo imbuida por aquellos vicios de los que se huía: los grandes mitos, los grandes relatos no murieron, sino al contrario, se incorporaron a través de la metáfora como un medio para comunicar la ciencia a los que no son doctos en ella, el Abaco, la lira y la rosa, se fueron perfeccionando hasta convertirse en la economía, la cultura y la política, bastiones del neoliberalismo e impulsados tanto por

la *revolución tecnológica* como por lo que se llamó la *sociedad del conocimiento*, pilares del dinamismo de la globalización.

En esta dirección, se hace necesario reflexionar el contexto en el que estamos inmersos, permitiéndonos así a modo de brújula orientar nuestra praxis bajo las condiciones estructurales que podemos identificar desde la cotidianidad, especialmente con el papel de docentes universitarios.

Para iniciar esta discusión, es importante comprender que el contexto *moderno* entendido desde Touraine (1992) es un *campo de fuerzas establecido por la razón y las instituciones: la industrialización, la democratización y la formación de estados nacionales*, es aquí donde se nos permiten aceptar al *conflicto* como una característica del contexto social contemporáneo, el cual puede mirarse como una condición estructural, puesto que la pugna existente entre la Nación, la Empresa y el Consumo, no solo tienen sus efectos en la periferia sino hoy día llega a los países del Centro, a través de los efectos del terrorismo, en suma el conflicto social no es una condición exclusiva de ambientes periféricos, sino que permea a todo el globo, siendo estos desde locales hasta internacionales.

Acorde al argumento previo, la *incertidumbre* es otra de las condiciones estructurales que permean al contexto social, por lo cual hay que recordar que la sociedad es una metáfora, la existencia de un entramado de personas que interactúan y se relacionan en diferentes campos sociales imaginados, son aquel pretendido fin de estudio de muchos hombres y de sus disciplinas, al respecto Bauman (2004) coincide con este planteamiento y afirma que, el objeto de estudio de la investigación social, es decir, la sociedad, “fue desde el principio y abiertamente, una entidad imaginada” así, la separación de los individuos impone la conformación de una red, en donde el cambio es constante, de esta manera, la reflexión de los procesos de corta o inmediata duración debe ejecutarse constantemente, ya que tanto en un instante como en otro, es posible perderlo todo, la incertidumbre es una condición que impera en las relaciones sociales actuales.

Los retos que se le presentan a la humanidad, no solo tienen que ver con el asalto del capitalismo a las instituciones de la sociedad imaginada, las estrategias de reproducción social de Bourdieu (2011) no ayudaran a perpetuar una certeza, sino a

vivir medianamente la incertidumbre, tratando de acomodarse en una sociedad estratificada, del mismo modo, los seres humanos en su totalidad se encuentran expuestos por lo que fue su revolución tecnológica, debido a que el riesgo de sufrir un evento nuclear o los efectos del cambio climático, hacen vulnerables a ciertas poblaciones, el *riesgo* entonces es otra de las condiciones estructurales, siendo esta una constante poco consciente, pero tangible, promoviendo con este escenario una nueva sociedad imaginada, la del riesgo (Beck, 1998), no obstante, esta sociedad mantendrá una divergencia de efectos en la geografía política, en donde las que cuentan con tecnología suficiente pueden abatir los costos del deterioro ambiental, o minimizar algunos efectos de la radiación nuclear, en cambio las otras, las de la periferia, buscan abatir una necesidad que el centro aparentemente ha desplazado, la hambruna.

En lo tocante al riesgo, no se debe dejar de lado el macro-contexto diversificado, es decir, el contexto global que ha sido abrumado por la globalización –telón del mercado global-. La *globalización*, última condición estructural aquí identificada, abraza muchos rubros, sin embargo no se debe dejar de lado que es un fenómeno, el cual a través de la revolución tecnológica ha auspiciado el crecimiento económico para algunos gremios cuando mucho a unos cuantos, las desigualdades son más evidentes, mostrando el hedonismo, el consumismo y la masificación de los seres humanos.

Empero, la justificación de la globalización, ha traído como resultado, que el neoliberalismo y sus componentes: cultura, economía y política (Recio 2009) fortalecieron la creación y administración de árbitros internacionales, que a través de cuatro finalidades<sup>1</sup> buscan orientar las acciones de los Estados Nacionales en pro de la homogeneización de criterios en pro del libre mercado del cual ha visto abonados sus intereses geoestratégicos el imperialismo Norteamericano.

Con referencia al planteamiento previo, las instituciones no quedarían exentas de estas dinámicas, siendo las instituciones de educación superior las que serían

---

<sup>1</sup> Se refiere a la agrupación de los organismos internacionales en cuatro finalidades: 1. normativa; 2. Cultural; 3. Financiamiento; y 4 Instrumentalización. Así el *normativo* –compuesto por la (ONU); el *cultural* conformado por una de las agencias especializadas de la ONU, la UNESCO por sus siglas en inglés; el de *financiamiento* -reúne al BM, el FMI, la OCDE, BID e inclusive el BPI; y de *instrumentalización* - incluye al PREAL y al FLAPE, dentro del cual también se pueden incluir el PNUD, el UNICEF por sus siglas en inglés, la OREALC, el LLECE, el Instituto IPE y la CEPAL, solo por mencionar los más sobresalientes.

tomadas por asalto por el neoliberalismo (Chomsky, 2014), al masificar las relaciones académicas en pro de estándares de homogeneización, cosificando las identidades con cargas administrativas.

## **El MHIC como alternativa**

El Modelo Humanista Integrador Basado en Competencias (MHIC), muestra una alternativa que permite dar rumbo al quehacer docente dentro de un marco contextual de incertidumbres. El trinomio constructivismo, humanismo y competencias, son una de las aproximaciones que de manera acertada fueron enlazadas para abordar las dinámicas complejas que se tejen en el contexto global y que son notorias en las aulas. La docencia no debe pasar por alto estas condiciones, las cuales sin duda imperan en diferente grado las aulas universitarias, el uso de medios de comunicación como lo son las redes sociales a través del Smartphone, son una herramienta que no debe excluirse del salón de clases, el m-learning es una realidad que debe ser explotada como un recurso didáctico.

Es menester hacer mención, sobre las fortalezas de nuestro modelo educativo, sin embargo, los fallos, no deben dejarse de lado de la reflexión, dentro de la academia, la recuperación de experiencias de los profesores deben ser analizadas y reflexionadas dentro de un marco global con efectos locales.

## **Metodología**

La metodología empleada en esta investigación, es la investigación acción participativa y la etnografía, para lo cual se procesa la reflexión realizada en el quehacer docente desde la experiencia del mismo investigador, siendo esta mirada, la que etnográficamente se denomina *etic*. Así la investigación desarrollada busca dar a conocer las tensiones que se viven en el quehacer docente, siendo estas vertebradas por cuatro categorías analíticas: I. La práctica docente desde el MHIC; II. Las relaciones e interacciones docente-estudiante; III. Los espacios de relación e interacción; IV. Y los discursos empleados desde los diferentes estilos de enseñanza.

Sin embargo, en este documento únicamente se expresan algunas reflexiones detonadas de las dos primeras categorías analíticas propuestas.

### **Algunos resultados a modo de reflexiones dentro del aula**

No se puede negar que el aula es susceptible de ser analizada desde múltiples visiones, así no faltaran los estudios que se vean impulsados por la reflexión bajo los registros de Lacan (1966), en lo simbólico, lo imaginario y lo real, empero, en esta situación solo se presentan algunas reflexiones no acabadas del vivir en la cotidianidad del aula.

En donde no se puede dejar pasar el bricolaje que representa comprenderla, simplemente desborda un ejercicio hermenéutico profundo, no encontrando posibilidades de permanecer en un diálogo continuo ante tales dinámicas de lo cotidiano. En el quehacer docente, se es fácilmente abducido en el contexto caótico de lo social, las pretensiones de neutralidad y objetividad quedan suspendidos en el mundo individual, como una patología no consciente. Así siguiendo a Wallertein (2002), refiriéndose a la investigación, vale la pena recordarlo y realizar una analogía del papel de la docencia universitaria, no podemos mantener la búsqueda de estas pretensiones de objetividad y neutralidad, puesto que la realidad dentro del aula obliga a los docentes a incorporarse a las constantes interacciones, siendo cada una de estas, relacional con algún sujeto (estudiantes), momento (antes, durante, después del aula), lugar (salón de clases, pasillos, dirección) o acontecimiento (evento académico, curso, seminario). El docente es tocado de manera tan sutil que la incertidumbre y un poco de sentido común guía su praxis en el entramado social donde es juez y parte. La negociación siguiendo a Atónal-Gutiérrez (2014) es continua en un salón de clases.

Es aquí en este panorama, que salta la pregunta ¿hay alguna certeza en la praxis del docente universitario? Siguiendo algunas ideas de Atónal-Gutierrez (2014) la docencia universitaria se da en ocasiones de tercera mano, es decir, cada docente tiene tres perfiles, es biólogo, abogado o filósofo, luego es especialista en alguna rama de estos campos de estudio hipotéticos, finalmente, es docente dentro de un programa educativo, llevando a cabo alguna unidad de aprendizaje que encaja dentro de su

especialidad, empero algunos docentes no cuentan con las competencias básicas de la docencia, el cual sin duda fue uno de los retos principales del MHIC, la formación intensiva para comprender lo que un nuevo modelo educativo plantea, sin duda generó grandes expectativas, pero también retos para poder llevar a cabo semejante actividad, pero este es uno de los retos que debe estar reflexionándose por la comisión del MHIC.

Ahora bien, es necesario decir que quizá, el quehacer docente sea uno de los espacios primigenios en donde el fenómeno social –especialmente para las ciencias sociales- y por tanto la sociedad, sea aceptada “como una metáfora útil en su momento”, pero que hoy día, estamos frente a una sociedad líquida, de esta manera, debemos repensar nuestro actuar dentro de los procesos de corta o inmediata duración, ya que tanto en un instante como en otro, es posible perderlo todo (Bauman, 2004), a esta realidad nos enfrentamos todos en el salón de clases, no puede mirarse como un espacio neutral, como un espacio en donde el simbolismo separa a los sujetos de sus pesares, de su carne, de todo lo que nos constituye como humanos finitos, sino al contrario debe mirarse desde una visión macroscópica que nos permita aproximarnos a comprender lo que desborda a la realidad en el aula universitaria.

Los estudiantes, llegan en búsqueda de lograr una transformación, pero esta transformación va imbuida de los pesares del conflicto social del lugar donde radican los estudiantes, se llevan las desigualdades de las que somos presa por un sistema económico caótico, así también existe la incertidumbre de múltiples fenómenos de un contexto violento: los asaltos, el perder o buscar un empleo y las dificultades familiares, solo por mencionar algunas.

De esta forma el quehacer docente debe acoplarse a estas tensiones y retos que viven los estudiantes, las situaciones de aprendizaje deben enfocarse a los elementos que constituyan un ejercicio que permita no solo dotarles de las competencias sean estas de tronco común o disciplinares, sino deben centrarse en la construcción de los sujetos: su identidad, su visión de ser, es decir, su construcción eidética debe estar en una reconstrucción continua, posicionando al salón de clases como un campo en el que se puede generar una doble autopoiesis, por un lado, la



relativa a la construcción y fortalecimiento de las competencias, y por el otro, la construcción actitudinal y valoral del estudiante.

### **A modo de conclusión**

La actividad docente universitaria, es en sí misma un reto, en cuanto a que el docente debe lograr facilitar el camino para la construcción del aprendizaje a los estudiantes, ello bajo una relación simbiótica, en la que la doble autopoiesis se hace evidente. Así las orientaciones que brinda el MHIC, han de posibilitar una actividad más cercana a mirar la subjetividad como un elemento indisoluble de las relaciones que se tejen en el salón de clases, exigiendo además el reconocerse el papel de juez y parte, con el objetivo de mirarse dentro de un mismo contexto, no vertical, no objetivo, no canónico, sino horizontal, subjetivo y de relación constante y cambio.

### **Referencias**

- Atónal-Gutiérrez, T. (2014). Los rituales académicos universitarios: Una interacción simbólica de los estudiantes y profesores de segundo y octavo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tesis Doctoral División de Estudios de Posgrado en Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. México: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Argentina: Siglo XXI
- Cassirer, Ernest, (2003), *Filosofía de las formas simbólicas*, Tomo II, El pensamiento mítico. México: Fondo de Cultura Económica
- Chomsky, N. (2014). "El neoliberalismo tomó por asalto a las universidades". En M. Luna-Mendoza. (2014). *Educación. El espectador*. Recuperado de <http://bit.ly/1i8THD1>
- Flexner, A. (1994). *Universities: American, English, German*, New Brunswick, Transaction Publishers. Recuperado de <http://bit.ly/1Vutvop>

Lacan, J. (1966). *Escritos*. París: Seuil.

Recio, A. (2009) La crisis del neoliberalismo. *Revista de Economía Crítica*, 17 (1). 96-117

Selim, M. (2009). Notas desde Taskent. Un estudio etnográfico sobre la vida académica Uzbeka. *New Left Review*. (55) 68-81

Touraine, A. (1992). *Crítica a la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica

Wallerstein, I. (2002). *Conocer el Mundo Saber el Mundo. El fin de lo Aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI

## **CAPÍTULO II**

# **SOMNOLENCIA Y SU RELACIÓN CON EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL DE LA UJED**

**Yarim Cisneros Camacho**  
*Facultad de Trabajo Social, UJED*

### **Resumen**

En la presente investigación se estudia la somnolencia y su relación con el aprovechamiento escolar de los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social de la UJED, considerando al sueño como una función fisiológica importante para el adecuado funcionamiento físico, psicológico y cognitivo. La somnolencia diurna excesiva de tipo moderada o grave es un trastorno del sueño y su presencia en estudiantes de trabajo social, pudiese repercutir en el rendimiento académico. El objetivo de este estudio consiste en determinar mediante un análisis el grado de somnolencia diurna (leyendo, viendo la televisión, conduciendo, etc.), así como la relación que existe con el aprovechamiento escolar, mediante el promedio general, en una población específica de los estudiantes de 2° a 5° semestre de la licenciatura en la Facultad de Trabajo Social de la UJED, por medio de un autoinforme. Para dar cumplimiento al objetivo se realizó una investigación cuantitativa con un alcance correlacional, con un diseño no experimental transeccional utilizando un instrumento para la recolección de información socio demográfico, académica y la escala de Epworth para evaluar la somnolencia diurna. Dentro de los resultados más importantes se pudo concluir que el 35.5% de los encuestados padecen de somnolencia diurna, sin embargo dicha somnolencia y los trastornos del sueño no son determinantes en el aprovechamiento escolar, ya que no se encontró relación con el aprendizaje debido a que todos los encuestados presentan un promedio general alto.

**Palabras clave:** somnolencia, trabajo social, estudiantes.

### **Introducción**

Se considera que la duración del sueño para estar despierto y alerta es en promedio 7 a 8 horas cada 24 horas. La pérdida de sueño es acumulativa y puede llevar a un déficit de sueño, ocasionando somnolencia diurna, definida como la tendencia a dormirse en situaciones en que las personas deberían estar despiertas. (Ulloque, et. al., 2013)

Las personas con patrón de sueño inferior a 6 horas se asocian a bajo funcionamiento, peor salud, pobre calidad de vida, tasa de accidentabilidad aumentada, mayor riesgo de consumir café, alcohol o drogas y bajo rendimiento académico. (Salinas, et. al. 2015)

La somnolencia es consecuencia de una mala calidad del sueño, déficit y trastornos del sueño, afectando el estado de alerta, el tiempo de reacción, la capacidad de vigilancia, juicio y el ánimo, pudiendo aparecer ira, depresión, tensión y confusión, así como el procesamiento de información (Martínez, et. al., 2013).

Las personas que padecen de somnolencia presentan menos rendimiento laboral y escolar así como el doble de los accidentes automovilísticos que los que manejan un nulo síntoma de somnolencia diurna. Las personas con este problema tienen riesgo de chocar mientras conducen, y de sufrir accidentes de trabajo, padecen más problemas de salud que otros.

La Somnolencia Diurna (SD) representa un problema frecuente, con una prevalencia global del 16%, el paciente con Somnolencia Diurna es considerado como aquel que manifiesta un deseo de dormir irresistible ante cualquier circunstancia, incluso en actividades que demandan un nivel de alerta importante (Martínez, et. al., 2013).

Entre las alteraciones del sueño, la somnolencia diurna excesiva tiene implicaciones. En Estados Unidos afecta al 12% de los habitantes. En España se considera que los accidentes a causa de somnolencia del conductor, se aumentan a razón de 40.000 por año. La somnolencia diurna patológica se ha convertido en un problema de salud y va en aumento debido a los condicionantes de vida que se han adoptado (Ulloque, et. al., 2013).

Las investigaciones relacionadas con el estudio del sueño se enfocan a estudiantes del área de la salud (medicina) debido a que por su carrera trasnochan con frecuencia y duermen menos, porque desarrollan largas jornadas nocturnas de estudio. Sin embargo, no se han realizado los estudios necesarios para establecer la relación entre duración del sueño y el rendimiento escolar con los estudiantes de trabajo social.

Es por ello que se busca establecer la prevalencia de Somnolencia Diurna (SD) en los estudiantes de trabajo social para identificar si son población que tiene privación de sueño, debido a sus horarios de trabajo o de estudio, lo que conduce a fatiga y somnolencia, repercutiendo en el aprendizaje.

El aprovechamiento escolar hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en la escuela determinando el nivel de aprendizaje. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en las materias en el transcurso de un semestre. Por lo anteriormente expuesto, el problema que motiva la presente investigación es determinar si la somnolencia diurna tiene relación con el aprovechamiento escolar. Realizando una investigación cuantitativa con un alcance correlacional, con un diseño no experimental transeccional utilizando un instrumento denominado escala de somnolencia de Epworth.

## **Objetivo**

El objetivo de este estudio consiste en determinar mediante un análisis el grado de somnolencia diurna (leyendo, viendo la televisión, conduciendo, etc.), así como la relación que existe con el aprovechamiento escolar, mediante el promedio general, en una población específica de los estudiantes de 2° a 5° semestre de la licenciatura en la Facultad de Trabajo Social de la UJED, por medio de un autoinforme.

Se establecieron los siguientes criterios en cuanto a las calificaciones obtenidas por los estudiantes en todas las materias cursadas del semestre alcanzando así el aprovechamiento escolar mediante el promedio general:

1. Promedio alto: 9.1 a 10
2. Promedio medio: 8.1 a 9
3. Promedio bajo: 7.1 a 8

## **Marco teórico**

La somnolencia, es la tendencia de la persona a quedarse dormido, puede ser el principal síntoma de diversas patologías, siendo las principales los trastornos del sueño como el Síndrome de apnea-hipopnea del Sueño (SAHS) (Rosales & Rey de Castro, 2010).

La Somnolencia Diurna (SD) se clasifica de acuerdo a su severidad como:

1. *Somnolencia leve*, cuando hay episodios de sueño involuntario pero la persona bosteza con frecuencia y presenta alteraciones de la atención y concentración.
2. *Moderada*, cuando la persona se queda dormida en contra de su voluntad al realizar actividades sedentarias.
3. *Severa o grave*, cuando presenta el sueño de manera involuntaria aun durante la actividad física. (Martínez, et. al., 2013)

La medición de la somnolencia es compleja, por lo que existen varios instrumentos que sirven para medirla. Habiendo tres clases de métodos: los que deducen la somnolencia desde mediciones del comportamiento, la auto-evaluación de la somnolencia mediante escalas y las mediciones directas electrofisiológicas.

1. Mediciones del comportamiento: Basado en la simple observación del comportamiento del individuo, como es el bostezo, el pestañeo, expresiones faciales y movimientos de la cabeza conocidos como cabeceo.
2. Auto-evaluación mediante escalas: escala de somnolencia de Stanford, escala de somnolencia de Karolinska, escala de somnolencia de Epworth (ESE) y el Inventario de actividad vigilia sueño.
3. Test neurofisiológicos: TLMS y test de mantenimiento de la vigilia, la polisomnografía y pupilometría. Somnolencia: Qué es, qué la causa y cómo se mide. (Rosales & Rey de Castro, 2010)

La escala más comúnmente usada es la Escala de Somnolencia de Epworth, plantea 8 situaciones de la vida cotidiana, como estar sentado y leyendo o estar sentado en un auto mientras está detenido en el tráfico. Se solicita a la persona que califique la probabilidad de cabecear o quedarse dormido en cada una de las situaciones planteadas durante las últimas semanas.

En adultos, diversos estudios han mostrado que la reducción parcial del sueño durante varias noches consecutivas, tiene un efecto acumulativo casi lineal que involucra el deterioro progresivo del estado de alerta y el rendimiento diurno. El Instituto Nacional de Salud en los Estados Unidos considera a adolescentes y adultos jóvenes como grupos en riesgo para somnolencia diurna excesiva. Ya que la edad media del grupo estudiado fue 19.7 años, se encontrarían los estudiantes de medicina

de la universidad estudiada en condición de riesgo. En coherencia, se observó que solo el 20% están libres de somnolencia, otro 20% la presentan leve y el restante 60% tienen somnolencia diurna excesiva que es considerada patológica y potencialmente pudiese responder al menor número de horas del dormir a consecuencia de las exigencias académicas (Ulloque, et. al.,2013).

Como la población objeto de estudio es la facultad de trabajo social UJED, se definirá a continuación: El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar.

## **Método**

Hernández, Fernández y Baptista (2010) establecen que el tipo de estudio depende de la estrategia de investigación, ya que es diferente el diseño, los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos, el muestreo y otros componentes del proceso de investigación. También depende del enfoque que se le quiera dar al estudio y de la teoría que se tenga al respecto para poder determinar el tipo de estudio que se aplicará. Por lo que el tipo de investigación que se emplea es de enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y correlacional, con un diseño no experimental transeccional.

Cuantitativo porque permite a través de datos numéricos identificar el impacto que tiene la somnolencia diurna en los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social

Descriptivo porque busca especificar las propiedades, características y perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis.

Correlacional porque tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Así al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación (Hernández, et. al. 2010).

El instrumento utilizado se denomina Escala de Somnolencia de Epworth (ESE), aplicado al total de la población estudiantil inscritos a la licenciatura en la Facultad de Trabajo Social en el semestre B 2015 de la Universidad Juárez del Estado de Durango comprendiendo los semestres 2° a 5° del plan de estudios 2013, con un total de 118 encuestas.

La ESE valora la facilidad para quedarse dormido en distintas actividades que ocurren en la vida diaria como leer, ver la televisión, entre otras. Cada pregunta tiene 4 posibles respuestas, que tienen asignados valores entre 0 y 3. Esta puntuación es según la facilidad que se tenga para quedarse dormido en 8 situaciones distintas; el 0 representa “sin posibilidades para quedarse dormido” y 3 indica “alta probabilidad de quedarse dormido”. La puntuación total se obtiene sumando los valores de cada opción de respuesta; los puntajes de ESE superiores a 10 incrementan la especificidad del método, 11 o mayor es sugestiva de somnolencia, con una puntuación de 16 o mayor indica somnolencia grave, y la máxima puntuación de 24 sugiere la presencia de somnolencia incapacitante.

## Resultados

Primeramente se muestran los resultados obtenidos después de la aplicación del cuestionario (ver tabla 1) donde se puede identificar el 35.5% de los encuestados padece de somnolencia diurna.

Tabla 1

*Totales obtenidos del cuestionario escala de somnolencia de Epworth*

	Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	.8	.8	.8
	1	3	2.5	2.5	3.4
	2	3	2.5	2.5	5.9
	3	6	5.1	5.1	11.0

Continúa...



Continuación.

Tabla 1

*Totales obtenidos del cuestionario escala de somnolencia de Epworth (continuación)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
4	10	8.5	8.5	19.5
5	13	11.0	11.0	30.5
6	11	9.3	9.3	39.8
7	6	5.1	5.1	44.9
8	20	16.9	16.9	61.9
9	7	5.9	5.9	67.8
10	8	6.8	6.8	74.6
11	4	3.4	3.4	78.0
12	8	6.8	6.8	84.7
13	9	7.6	7.6	92.4
14	4	3.4	3.4	95.8
15	1	.8	.8	96.6
16	3	2.5	2.5	99.2
17	1	.8	.8	100.0
Total	118	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

*Porcentaje de Somnolencia.*

Severidad de somnolencia	Porcentaje
Normal	64.40%
Leve – Moderada	26.27%
Grave	9.32%

Fuente: elaboración propia.

El 64.4% de los encuestados no presentan somnolencia (normal), el 26.27% es sugestiva de somnolencia (leve- moderada) y el 9.32% presentan somnolencia grave.

Tabla 3

*Variables empleadas*

<b>Variables</b>	<b>Porcentaje general</b>
Sexo	(Hombre) 4.23% (Mujer) 95.76%
Edad	(17-19) 23.72% (20-23) 67.79% (24 o más) 8.47%
Estado conyugal	(soltero) 85.59% (casado) 8.47% (unión libre) 5.93%
Tiene hijos	(si) 23.72% (no) 76.27%
Trabaja	(si) 24.57% (no) 75.42%
Promedio general	(6.0 a 7) 0% (7.1 a 8) 11.01% (8.1 a 9) 55.93% (9.1 a 10) 33.05%
Grado de somnolencia	(normal) 78.12% (leve-moderada) 15.62% (grave) 6.25%

Fuente: elaboración propia

Las variables que se emplearon fueron sexo, edad, estado conyugal, tiene hijos, trabaja y promedio general, obteniendo que 95.76% son mujeres y 4.23% son hombres debido a que la profesión de trabajo social comúnmente solo la estudian las mujeres. La edad promedio de los encuestados está en el rango de 20 a 23 años y manifiestan ser solteros 85.59%, 8.47% casados y vivir en unión libre 5.93%. El 76.27% no tiene hijos y el 23.72% si los tiene. También se identifica que solo el 24.57% trabaja y la mayoría solo se dedican a ser estudiantes (75.42%), obteniendo así el promedio general de aprovechamiento basado en las calificaciones a lo largo de un semestre; el 33.05% obtuvo de 9.1 a 10, el 55.93% de 8.1 a 9 y solo el 11.01% tiene un promedio de 7.1 a 8, no se obtuvieron calificaciones menores de 7.1.

A continuación se presentan los datos obtenidos por semestre, alcanzando así un comparativo de las variables estudiadas. Destacando que en el cuarto semestre se manifiesta mayor grado de somnolencia en su severidad de leve a moderada (35.89%), así como mayor tendencia a una somnolencia diurna grave (17.94%). Seguido por quinto semestre con un promedio de 31.81% de estudiantes con somnolencia diurna, para continuar con tercer semestre manifestando un 28% de somnolencia, y por último el segundo semestre con 21.87% de somnolencia diurna.

Tabla 4  
Variables por semestre

Semestre	2°	3°	4°	5°
<b>Sexo</b>	(Hombre) 3.12%	(Hombre) 0%	(Hombre) 5.12%	(Hombre) 9.09%
	(Mujer) 96.87%	(Mujer) 100%	(Mujer) 94.87%	(Mujer) 90.90%
<b>Edad</b>	(17-19) 53.12%	(17-19) 68%	(17-19) 0%	(17-19) 0%
	(20-23) 34.37%	(20-23) 52%	(20-23) 95.23%	(20-23) 81.81%
	(24 o más) 12.5%	(24 o más) 4%	(24 o más) 4.76%	(24 o más) 18.18%
<b>Estado conyugal</b>	(soltero) 75.00%	(soltero) 99%	(soltero) 95.23%	(soltero) 86.36%
	(casado) 21.87%	(casado) 4%	(casado) 0%	(casado) 9.09%
	(unión libre) 3.12%	(unión libre) 4%	(unión libre) 4.76%	(unión libre) 4.54%
<b>Tiene hijos</b>	(si) 28.12%	(si) 24%	(si) 19.04%	(si) 18.18%
	(no) 71.87%	(no) 68%	(no) 80.95%	(no) 81.81%
<b>Trabaja</b>	(si) 18.75%	(si) 28%	(si) 28.20%	(si) 81.81%
	(no) 81.25%	(no) 64%	(no) 87.50%	(no) 18.18%
<b>Promedio general</b>	(6.0 a 7) 0%	(6.0 a 7) 0%	(6.0 a 7) 0%	(6.0 a 7) 0%
	(7.1 a 8) 9.37%	(7.1 a 8) 0%	(7.1 a 8) 25.64%	(7.1 a 8) 9.37%
	(8.1 a 9) 56.25%	(8.1 a 9) 44%	(8.1 a 9) 53.84%	(8.1 a 9) 56.25%
	(9.1 a 10) 34.37%	(9.1 a 10) 56%	(9.1 a 10) 20.51%	(9.1 a 10) 4.37%
<b>Grado de somnolencia</b>	(normal) 78.12%	(normal) 72%	(normal) 46.15%	(normal) 68.18%
	(leve-moderada) 15.62%	(leve-moderada) 28%	(leve-moderada) 35.89%	(leve-moderada) 22.72%
	(grave) 6.25%	(grave) 0%	(grave) 17.94%	(grave) 9.09%

Fuente: Elaboración propia

## Conclusiones

Aunque en la investigación no se encontraron diferencias en la prevalencia de excesiva somnolencia diurna por niveles de rendimiento académico, factores de diversa índole influyen tanto en el rendimiento académico como en los disturbios del dormir y en sus repercusiones diarias.

Sin embargo, sí se puede apreciar mediante los datos obtenidos y haciendo un comparativo de las variables estudiadas, como los factores relacionados con el sueño, las necesidades y los horarios de las personas hacen que no duerman lo suficiente en la noche y tienden a recuperar esas horas necesarias de sueño durante el día; identificando así que a mayor semestre aumenta el grado de somnolencia diurna en los encuestados, debido a la complejidad de la carrera y las exigencias que se les demanda a los estudiantes por cumplir con el plan de estudios de la licenciatura en trabajo social.

Por lo que se debe continuar con investigaciones realizadas a los estudiantes de trabajo social, para poder medir la somnolencia diurna en consideración con

diferentes herramientas de medición y mayor número de variables curriculares, personales, incluidos tanto hábitos y costumbres académicas como de sueño, familiares, sociales y culturales, para establecer la asociación entre las variables y el contexto, tratando de establecer si la somnolencia diurna es causa de disminución en el estado de alerta, el grado de atención, en la concentración, en reflejos y reacción, memoria y afectación en la salud mental, y la forma para adquirir el aprendizaje .

## Referencias

- Carrillo M., P., Ramírez P., J., y Magaña V., K. (2013). Neurobiología del sueño y su importancia: antología para el estudiante universitario. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 56(4), 5-15.
- Cisneros M. J., Ochoa J. L., Ochoa V. M., Romero L. Z, y Rico M. F. (2015). *Perlas en los trastornos respiratorios del sueño*, Durango, México: UJED.
- Hernández S. R., Fernández C. C. y Baptista L. M. (2010). *Metodología de la investigación*, México: Mc GRAW-HILL
- Lombardo A., E., Velázquez M., J., Flores R., B. G., Casillas V., G. A., Galván L., A., García V., P. y Rodríguez L., L. (2011). Relación entre trastornos del sueño, rendimiento académico y obesidad en estudiantes de preparatoria. *Acta Pediátrica de México*, 32(3), 163-168.
- Martínez F., M., R. Casco M. y L. Cuevas G. (2013). *Relación de la somnolencia diurna excesiva y SAHOS con el rendimiento escolar* Obtenido de: <http://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/somnolencia-diurna-excesiva-sahos/>
- Rosales M., E., y Rey de Castro. M., J. (2010). Somnolencia: Qué es, qué la causa y cómo se mide. *Acta Médica Peruana*, 27(2), 137-143.
- Salinas, J. G. A., Rivera, V. G., Balderrama, J. P., Cerecedo, P., del Carmen López, J., Rivera, I. R., y Suárez, B. V. (2015). *Efectos de las horas de sueño sobre el rendimiento escolar en alumnos de nivel superior*. Obtenido de: [http://cuved.com.mx/rdipycs/wpcontent/uploads/2015/08/1\\_Original\\_Amador-y-cols\\_090914.pdf](http://cuved.com.mx/rdipycs/wpcontent/uploads/2015/08/1_Original_Amador-y-cols_090914.pdf)

Ulloque C., L., Monterrosa C., Á., y Carriazo J., S. (2013). Somnolencia diurna y rendimiento académico de estudiantes de medicina de una universidad pública colombiana. *Revista Ciencias Biomédicas*, 4(1).

# CAPÍTULO III

## CONCEPCIONES SOBRE INVESTIGACIÓN DE LOS PROFESORES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Claudia Fabiola Ortega Barba  
Sara Elvira Galbán Lozano  
*Universidad Panamericana*

### Resumen

Esta investigación forma parte de un *corpus* más amplio en el que nos interesa encontrar respuestas sobre la integración de procesos investigativos como eje transversal en el currículo de la licenciatura en pedagogía, por ello nos hemos dado a la tarea de indagar sobre las concepciones que tanto los estudiantes como los profesores tienen sobre investigación. Ahora nos centramos en la figura del profesor, por lo que la pregunta que sustenta este trabajo es ¿Cuáles son las concepciones de los profesores de la licenciatura en pedagogía sobre investigación? Como un primer paso para encauzar este cuestionamiento, decidimos llevar a cabo una investigación cualitativa con el objetivo de identificar lo que los profesores de la licenciatura en pedagogía consideran es la investigación, uno de los principales hallazgos es que las diversas concepciones que tienen los profesores sobre investigación están influidas por su trayectoria académica y profesional, el tipo de contratación y la dedicación a la docencia y a la investigación. Además de lo anterior, un punto importante que se encontró es que las posturas de los profesores sobre investigación también están relacionadas con la materia que imparten dentro del contexto de la licenciatura en pedagogía.

**Palabras clave:** Investigación, profesores, experiencia educativa

### Introducción

Siendo el tema central de este trabajo la concepción que los profesores de la licenciatura en pedagogía tienen sobre investigación nos parece pertinente hacer un breve esbozo en torno a la concepción sobre la misma. Si nos centráramos en las definiciones de investigación, el trabajo sería inacabable, puesto que existen infinidad de ellas, por tanto basta comentar que el común denominador en éstas es, considerar a la investigación como un proceso de indagación o cuestionamiento de algo de manera sistemática.

Para lo anterior, tradicionalmente, la investigación científica se ha clasificado en básica y aplicada, la primera, está motivada por un interés intelectual sobre los fenómenos y tiene como propósito contribuir a la generación del conocimiento en un determinado campo, su principal finalidad es saber más acerca de un fenómeno. Por

otro lado, la investigación aplicada busca mejorar la práctica de una disciplina en particular y resolver problemas, dentro de ésta podemos rescatar a la investigación evaluativa y a la investigación-acción.

La investigación evaluativa tiene como propósito establecer la base para la toma de decisiones, evaluando programas, procesos y técnicas, entre otros. Mientras que la investigación-acción busca atender a una problemática en particular involucrando a los participantes en el proceso de investigación cuyo fin es el cambio social (Merriam, 2009, p. 3).

Además de lo anterior, al hablar de investigación es fundamental hacer referencia a los paradigmas epistemológicos que la respaldan: el lógico-positivista, el hermenéutico y el crítico. Desde el paradigma lógico-positivista la investigación se concibe como un proceso formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un método de análisis científico dirigido hacia el descubrimiento del desarrollo de un cuerpo de conocimientos organizados, basados en el análisis crítico de proposiciones hipotéticas, que deben ser probadas frente a la realidad objetiva (Best, 1974).

En la postura hermenéutica se entiende a la investigación como un proceso impregnado de lógica inductiva que se centra en el estudio de los símbolos, las interpretaciones y los significados de las acciones humanas y de la vida social desde la perspectiva de los propios actores. "...se adscribe a una visión del mundo fenomenológica, inductiva, holística, subjetiva, orientada hacia el proceso propio de la antropología social" (Reichardt & Cook, 1982, p. 42). En cuanto a la postura crítica la investigación es un proceso sistematizado que busca la transformación y el cambio social (Carr & Kemmis, 1986).

Ahora bien si se asume que la educación es el objeto estudio de la Pedagogía, y que éste es complejo, individual, colectivo, generador de un campo cultural que requiere de la especulación, la investigación y la intervención (Ortega, 2012); es lógico pensar que a lo largo de la historia los investigadores en este campo han recurrido a diferentes paradigmas.

En un primer momento, para entender el fenómeno educativo se hacía un abordaje especulativo propio de la filosofía, sin embargo, al tener que dar respuestas a problemáticas de la práctica educativa, en el siglo XIX, algunos investigadores se

decantaron por la postura lógico-positivista de donde surge la clasificación de investigación básica y aplicada.

Aunado a lo anterior, en el siglo XX, se da la génesis del enfoque hermenéutico y el sociocrítico basados en la interpretación de los fenómenos y, en los cuales, también es válida la anterior clasificación. Por lo anterior, las concepciones sobre investigación en el campo de la educación suelen ser diversas pues atienden a distintas posturas.

## Contenido

El presente estudio se realizó en una universidad de la ciudad de México, con 34 profesores de la licenciatura en pedagogía que impartieron sus asignaturas durante el ciclo agosto-diciembre 2015, los cuales expresaron de forma escrita sus ideas sobre lo que consideran es la investigación. La pregunta de investigación de la cual parte este trabajo es: ¿Cuáles son las concepciones de los profesores de la licenciatura en pedagogía sobre investigación? El objetivo es identificar lo que los profesores de la licenciatura en pedagogía consideran es la investigación.

A partir de las ideas de los profesores se identificaron unidades de significado, es decir, constructos que muestran las concepciones que tienen los docentes sobre investigación. El análisis de la información se realizó en dos niveles, en el primero se identificaron unidades de significado a partir de las cuales en un segundo nivel se construyeron categorías de análisis. En la Tabla 1 se presentan, en orden alfabético, las categorías de análisis dentro de las cuales se agruparon las unidades de significado.

Tabla 1  
*Categorías de análisis*

No	Código	Nombre y definición
1	GDC	<b>Generación de conocimiento.</b> Es la descripción de la investigación como un medio para el desarrollo del saber científico.
2	PDP	<b>Planteamiento de problemas.</b> Es la descripción de la investigación como una acción orientada a la identificación de problemáticas.
3	PRS	<b>Proceso sistemático.</b> Consideración de la investigación como un conjunto de pasos ordenados metodológicamente.
4	PTI	<b>Profundización en temas de interés.</b> Es la descripción de la investigación como un medio para el conocimiento de ciertos temas.

Fuente: Elaboración propia



Una vez realizado el análisis a partir de los dos niveles ya descritos, a continuación se presenta la interpretación de los resultados con base en las categorías, el orden que se sigue es: la investigación como proceso sistemático, la investigación como profundización en temas de interés, la investigación como planteamiento de problemas y finalmente, la investigación como generadora de conocimiento.

En cuanto a la investigación como proceso sistemático, los profesores la consideran como un conjunto de pasos que requieren de una metodología a seguir. En algunos casos los profesores integran diferentes posturas metodológicas a su concepción de investigación, combinando la investigación-acción con la evaluativa (ambas aplicadas) con la investigación básica.

*“Es un proceso y metodología que permite recabar información con el fin de generar conocimiento teórico o práctico que permite tomar decisiones, ampliar el conocimiento para un mejor entendimiento y mejora de la realidad”. (Informante 1)*

Considerando que los profesores imparten clases en Pedagogía, en donde se presentan problemas propios de la práctica, resulta congruente el discurso en torno a que la investigación busca dar respuesta a problemáticas específicas de la acción educativa, mostrando que su concepción sobre investigación refleja los postulados propuestos por la investigación-acción, decantándose por la investigación aplicada.

*“Es indagar, recopilar datos, analizar, procesar y proponer alternativas innovadoras en educación. Conlleva una estructura sistemática con una metodología y orden lógico que permite el tratamiento de datos, que inciden en cambios”. (Informante 2)*

*“Es buscar, indagar, plantearse científicamente un problema, asunto, situación ofreciendo un análisis riguroso con alternativas de solución plausibles para su resolución”. (Informante 3)*

*“Toda aquella actividad pensada y ordenada para indagar y acercarse a los fenómenos o el conocimiento con el fin de descubrirlo, comprenderlo y tener bases para poder influir en la realidad”. (Informante 4)*

*“Es un proceso sistemático y reflexivo para conocer una realidad específica e identificar la problemática para describirla, explicarla, evaluarla y hacer propuestas”. (Informante 5)*

En otros casos el discurso de los profesores se orienta más hacia la investigación lógico-positivista, haciendo patente la convivencia de los distintos paradigmas en la actualidad.

*“Es un proceso para recabar datos, comprobar hipótesis y construir evidencias a través de una metodología previamente definida”. (Informante 6)*

*“Indagar a través de diversos medios para recopilar información y evidencias que permiten contrastar una hipótesis y/o objetivo”. (Informante 7)*

*“Dar respuesta a una pregunta específica de tal forma que estableciendo algunas características o condicionantes se pueda predecir esa respuesta en otras situaciones parecidas”. (Informante 8)*

Por otro lado, destaca la concepción de investigación como profundización en temas de interés.

*“Realizar lecturas de los temas de interés con el objetivo de generar un criterio personal”. (Informante 9)*

*“Observar, documentar, implementar, ser autodidacta”. (Informante 10)*

*“Ampliar los conocimientos a través de una búsqueda exhaustiva y sistemática”. (Informante 11)*

*“Investigar es la acción permanente de conocer causas, efectos, orígenes, innovaciones de algún concepto o tema. Es una necesidad ante cambios y producción de saberes”. (Informante 12)*

*“Es querer saber todo sobre algún área de conocimiento para integrarlo a la dimensión vital de la persona”. (Informante 13)*

En estas unidades de significado se vislumbra a la investigación no como un proceso sino como una acción o actividad encaminada a la actualización de los propios conocimientos. Lo anterior, resulta coherente con la idea de que la docencia requiere

de una continua incorporación de nuevos contenidos. Es así que para algunos profesores la investigación es sinónimo de estudio.

Ahora bien, en cuanto a la investigación como planteamiento de problemas se vislumbra que los profesores tienen claridad en que la investigación parte de una pregunta o problema de investigación y concluye al darle respuesta, sin embargo, no aparecen de manera explícita los pasos a seguir para conseguirlo, dicha concepción puede reducir a la investigación a acciones fragmentadas.

*“Investigar es establecer una problemática y buscar a profundidad una verdad para generar nuevos conocimientos”. (Informante 14)*

*“Proceso de indagación y búsqueda para llegar a la verdad, se busca contestar la pregunta de investigación que versa sobre un tema de interés”. (Informante 15)*

*“Es la búsqueda de un principio, verdad o hecho de una situación planteada o fenómeno dado”. (Informante 16)*

Cabe considerar que en las anteriores unidades de significado resalta la noción de verdad, lo cual es interesante pues al revisar el perfil profesional de los profesores que mencionan esto, resulta ser que todos ellos tienen una formación inicial en el campo de la pedagogía y además son egresados de la misma universidad en la que uno de los pilares institucionales es la búsqueda de la verdad.

Ello nos hace pensar en la importancia que tiene la trayectoria académica y profesional para la configuración de diversas concepciones, entre las que se encuentra la de investigación.

Al hablar de la finalidad de la investigación, los profesores se decantan por la generación de conocimientos, así cabe resaltar que en este sentido le están dando a la indagación el estatus de investigación científica, ello resulta apropiado si pensamos que los profesores imparten clases a nivel universitario en donde una de las funciones sustantivas de esta institución es la generación científica de conocimientos.

*“La investigación es el pilar en las profesiones que implica el desarrollo de conocimientos útiles y nuevos para la ciencia”. (Informante 17)*

*“Es una actividad y proceso que tiene como función la incorporación y generación de conocimiento”. (Informante 18)*

*“Es el proceso de recabar información teórica y práctica para profundizar en contenidos inacabados con el fin de ampliar el conocimiento”. (Informante 19)*

*“Es un proceso de indagación que surge a partir de un problema o búsqueda de respuestas, éstas están orientadas a la generación de conocimiento en el área del saber específico”. (Informante 20)*

Finalmente, se puede apuntar que la interpretación en torno a las cuatro categorías ha permitido tener una primera aproximación a la comprensión de las nociones de investigación que los profesores asumen.

### **Conclusiones y líneas de desarrollo**

Una vez realizado el análisis y la interpretación de los resultados se tiene mayor información para responder a la pregunta guía de este trabajo, en torno a las concepciones que los profesores de la licenciatura en pedagogía tienen sobre la investigación.

Al respecto se puede concluir que estas son variadas, lo cual nos lleva a inferir que dichas diferencias se ven motivadas principalmente por las características de la trayectoria académica y profesional de los profesores, entre las que se encuentran: la formación inicial, el grado académico y la experiencia laboral. Además del tipo de contratación (por asignatura o tiempo completo) y la dedicación solo a la docencia o a la docencia y a la investigación. Una variante más se refiere a la naturaleza de los saberes que imparten.

Aunque existen diferencias en las ideas de los profesores sobre investigación, también se encontraron similitudes, debido a que muchos son formadores de profesionales de la educación y buscan dar respuestas a los problemas de la práctica educativa, por lo cual la mayoría de las concepciones de los profesores se alinean a los postulados de la investigación evaluativa y de la investigación-acción.

También resulta interesante que esta investigación vuelve a hacer patente la discusión surgida en el siglo XX sobre la práctica de la docencia y de la investigación.

Dicha discusión se basa en la pregunta de si los docentes son o pueden ser investigadores; y si los investigadores deben impartir clases.

Al reflexionar sobre estas conclusiones, nos damos cuenta que el conocer la concepción que los profesores tienen sobre investigación, nos abre posibilidades no sólo de intervención en la formación docente, sino además nos permite vislumbrar líneas estratégicas para alinear los aprendizajes de los estudiantes y los saberes de los profesores en torno a la investigación.

Para concluir, el trabajo realizado, permite reflexionar no sólo sobre la pregunta de investigación sino sobre la necesidad de motivar a los profesores para que integren en sus clases procesos investigativos como estrategias de enseñanza aprendizaje, lo cual conlleva que la investigación se vuelva una actividad más natural tanto para los profesores como para los estudiantes. Considerando la investigación como un proceso sistemático de generación de conocimientos y no sólo como estudio o medio de autoaprendizaje.

## Referencias

- Best, J. W. (1974). *Cómo investigar en educación*. Colección Pedagógica España: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Ossey-bass.
- Reichardt, C. y Cook, T. (1982) Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos [versión electrónica]. *Estudios de psicología*, núm. 11, España. Obtenido de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2858142>.
- Ortega, C. (2012). *Modelo de uso de tecnologías informáticas para docentes universitarios*, México: Ciencia Nueva-UNAM. Obtenido de: [http://www.ciencianueva.unam.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/51/19\\_modelo.pdf?sequence=1](http://www.ciencianueva.unam.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/51/19_modelo.pdf?sequence=1)

# CAPÍTULO IV

## REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DE LA CARRERA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA, SOBRE EL INTERVENTOR EDUCATIVO

Alejandra Méndez Zúñiga  
*Universidad Pedagógica de Durango*

### Resumen

El presente trabajo, tiene como objetivo identificar la centralidad de las representaciones sociales (RS) que poseen los profesores que desempeñan actividades académicas en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). La indagación se sustenta en las aportaciones que realizan Moscovici (1961), Jodelet (1984) y Abric (2011) sobre la teoría de RS, desde el enfoque preferentemente estructural. Se emplea una metodología plurimetodológica de acuerdo a la propuesta de Abric (2011) para estudiar fenómenos complejos como son las RS, aplicando la técnica de asociación libre. Entre los principales resultados se encuentra que los profesores de la LIE a través del tiempo que tienen desempeñándose en este programa educativo, han construido una RS acorde al perfil establecido para este profesional y desde dicha representación, están contribuyendo a la configuración de la identidad del interventor educativo desde una postura institucional.

**Palabras clave:** Profesores, interventor educativo, representaciones sociales

### Introducción

Aunque, son muchos los estudios que se han realizado para conocer las RS de los diferentes actores educativos sobre diversos aspectos y problemas del contexto escolar, no se ha indagado la RS sobre el nuevo profesional de la intervención educativa (IE) que vienen construyendo los docentes que se desempeñan en la carrera que forma este tipo de profesional desde el año 2002 en la mayoría de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UUPN) en México.

### Contenido

El estudio sobre carreras profesionales y profesiones fundamentados en la teoría de RS propuesta por Moscovici (1961), está siendo un campo fructífero de indagación. Sobre el tema, se ha indagado la carrera de técnico superior universitario (Barberena,

2008), los docentes médicos del IMSS (Barrón & Hernández, 2007), los profesionistas en educación (Bravo, 2007; Espadas, 2011 y Méndez, 2015), la pedagogía y pedagogos (Cardoso, 2011), comparación de dos profesiones (Piñero, 2009), los psicólogos (Torres, Maheda & Aranda, 2004), los docentes universitarios (Mireles, 2014), la formación inicial docente (Vivanco, Bravo, Torres & Carcamo, 2010) y su desarrollo profesional (Méndez & Barraza, 2014), entre otros. El estudio de RS de carreras profesionales está siendo de interés, aunque sobre el interventor educativo (IE), profesional de la educación que recientemente se forma en la mayoría de las UUPN del país, solamente se encontraron dos investigaciones (Espadas, 2011 y Méndez, 2015).

La investigación de Espadas (2011), se centra en describir las RS que tienen los estudiantes de nuevo ingreso sobre la LIE. Entre los resultados más importantes encuentra la ausencia en ellos de una RS sobre la figura e identidad del profesionista de esta carrera, así como de la práctica socio profesional.

A diferencia de los resultados obtenidos por Espadas (2011), Méndez (2015) encuentra que los alumnos de 8vo. Semestre que cursan la LIE en la UPD, sí tienen una RS sobre su profesión, pero que ésta, la construyen durante su trayecto formativo a través de su incursión en las diversas prácticas escolares y que dicha representación se ubica en el discurso de las competencias generales planteadas para su desarrollo. Sobre este último punto, advierte que si la RS que tienen los alumnos se centra en las competencias generales que finalmente es el perfil de egreso, resultaría importante indagar sobre los elementos escolares que intervienen en su configuración debido a que sus expectativas laborales se reduce preferentemente a la docencia.

Siendo la práctica de los docentes que se desempeñan en esta carrera uno de los elementos sustanciales en la construcción de la identidad de este profesional, resulta importante conocer las representaciones que tienen estos profesores sobre el profesional de la IE.

La LIE, se oferta en la mayoría de las UUPN del país, su objetivo es formar un profesional de la educación que atienda necesidades sociales vigentes en la sociedad globalizada. Para atender estas necesidades, la licenciatura forma un profesional polivalente que: diseña ambientes de aprendizaje, realiza diagnósticos educativos,

diseña programas y proyectos para ámbitos educativos formales y no formales, planea acciones y proyectos educativos, evalúa instituciones, procesos y sujetos, y asesora, individuos, grupos e instituciones.

La UPD, oferta la LIE en las líneas de Educación Inicial y Educación de las Personas Jóvenes y Adultas. Los egresados de esta carrera, al igual que la mayoría de las diferentes líneas profesionalizantes ofertadas en las UUPN, se están incorporando al campo laboral de la docencia y no propiamente al ámbito de la IE. Indagaciones recientes sobre la temática (Méndez, 2015), están develando que aun cuando estos alumnos han incorporado a través de su trayecto formativo un discurso cercano a la identidad profesional proyectada en el perfil de egreso de la carrera, sus expectativas laborales y su incorporación en este campo, finalmente reduce a la docencia.

En las UUPN del país, dicho programa educativo viene a revolucionar las prácticas desarrolladas por los docentes desde su creación y hasta antes de incorporar la LIE. El cambio obligado en las prácticas de los docentes, obedece a que este programa se fundamenta en un enfoque educativo nuevo hasta ese momento, como es el de competencias, que supone prácticas docentes distintas a los enfoques en los que se sustentaban los anteriores programas; pero principalmente implica una modalidad educativa diferente. Con la oferta de la LIE, las UUPN, transitan de ser instituciones donde se “trabajaba” con modalidades semiescolarizadas, con personas mayores que ya contaban con un empleo y con una identidad profesional definida como es la identidad docente, la nueva licenciatura diseñada en modalidad escolarizada implica un quehacer constante, con jóvenes con necesidades y expectativas diferentes que están configurando una identidad profesional que no es reconocida aún por la sociedad como profesión.

Es así, como los docentes, se encuentran en la ambigüedad entre las concepciones y prácticas desarrolladas con los profesores en servicio y la formación de este nuevo profesional que les demanda la LIE. Esta investigación, parte del supuesto que estos docentes, tienen concepciones, sentidos y significados y que han instituido una RS sobre este profesional, de manera que se plantea como objetivo:



- Establecer la centralidad de la RS que tienen los docentes de la LIE de la UPD sobre el interventor educativo.

Las RS que tienen los docentes sobre el profesional de la IE, se estudia desde la psicología social europea, a partir de los aportes de Moscovici (1961) sobre la forma en que las personas construyen y son construidas por la realidad social, cuyo objeto de conocimiento es de sentido común considerando su génesis desde el plano cognitivo y social. A decir de Ibañez (1988), la visión personal de la realidad no es un proceso meramente individual e idiosincrático. Las inserciones del individuo en diversas categorías sociales y su adscripción a distintos grupos constituyen fuentes de elaboración individual de la realidad, generando visiones compartidas e interpretaciones similares de los acontecimientos.

Al igual que en otro trabajo (Méndez & Barraza, 2014), en éste se conceptúa la RS desde un enfoque preferente estructural, como un conjunto instituido e instituyente de naturaleza social, de informaciones, creencias, opiniones y actitudes que se integran como una totalidad, caracterizado por una organización y estructura particular construida por un grupo social; dicha RS, permite al grupo de referencia, otorgar sentido, significado e interpretar la realidad social en la que se contextualiza el fenómeno representado.

Para estudiar las RS que tienen los docentes sobre la profesión de “interventor educativo”, se emplea el enfoque de investigación plurimetodológico, a fin de continuar con una parte de la propuesta metodológica que validamos en un estudio anterior (Méndez & Barraza, 2014). La técnica aplicada es la carta de asociación libre y la información se analiza mediante la frecuencia absoluta y relativa, aplicando a ésta última, el análisis estadístico por cuartiles a fin de identificar la centralidad de la RS.

### **Las RS que poseen los docentes sobre el IE**

De 39 profesores que desarrollan actividades académicas en la LIE de la UPD, 24 contestaron la carta de asociación libre. De éstos, el 79 por ciento son hombres y el 21 por ciento mujeres; tienen de dos a 32 años laborando en la Universidad, con una media de 18.3 años de antigüedad; en cuanto al tiempo que tienen desempeñándose

en este programa va desde uno a 14 años, con una media de 8.4; y respecto a su formación el 30.4 por ciento cuentan con nivel de licenciatura, el 43.4 con maestría y el 26 por ciento con doctorado.

Los profesores relacionan 101 términos con el profesional de la IE, mismos que son citados desde una hasta 15 ocasiones y obteniendo un valor relativo diferente de acuerdo a la ponderación que realizan de ellos.

El que los profesores refieran 101 términos relacionados con el IE parecería una dispersión de la imagen representacional sobre este profesional, pero cuando se realiza el análisis de los valores absolutos y relativos, y una interpretación más cualitativa de cada término se encuentran patrones comunes. Considerando que mediante la carta de asociación libre los sujetos producen, “términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu” (Abric, 2011, p.59) y los más significativos para ellos son los primeros que citan, en la categorización (tabla 1) se consideran sólo aquellos que alcanzaron el 4to. y 3er. Cuartil, definidos del valor relativo alcanzado por cada término.

En la tabla 1 se muestran los términos que alcanzaron los dos cuartiles más altos (3er. y 4to.), concibiendo éstos como los que determinan la generación y organización de la RS, postulados que propone Abric (2011) para definir la centralidad de la RS de los fenómenos sociales que adquieren este carácter. Considerando estos términos, se realiza la discusión categorial que dá cuenta de la centralidad de la RS que tienen los docentes que forman a los IE.

## **Categorización**

### *Identidad Profesional.*

Para Abric (2011), una de las funciones más importantes de la RS es que otorga sentido de identidad al grupo de pertenencia, los docentes de la carrera de la LIE mediante las identidades atribuidas (Dubar, 2002) están contribuyendo a la configuración de la identidad del interventor educativo a través de la RS que poseen sobre este profesional. Al enfrentarse a la formación de un profesional nuevo con carencia de identidad profesional, los profesores lo relacionan con profesiones

conocidas, recurriendo a esquemas ya construidos, proceso que Jodelet (1984) denomina anclaje y que consiste en integrar la información nueva a su sistema de pensamiento empleando categorías conocidas para interpretar y dar sentido a lo nuevo.

Las categorías que emplea el docente para objetivar y conferir carácter de realidad al profesional de la IE son dadas por los esquemas que tiene sobre las profesiones conocidas y que de alguna manera han construido una identidad propia como es el orientador educativo, el docente, el educador y el interventor cultural y social; aunque en esta construcción incorpora otras categorías cercanas al carácter polivalente que plantea el programa como: interventor, participante educativo, agente educativo, actor educativo y profesional de la educación, que lo ubican dentro de las profesiones educativas pero con objetos, finalidades y ámbitos de intervención distintos a las profesiones existentes de apoyo a la educación.

#### *Objeto, función, finalidad y ámbitos del IE.*

Para los docentes de la LIE, el objeto de trabajo del IE son los problemas de la realidad educativa y sus ámbitos de actuación son las escuelas, instituciones y empresas; congruente con el objetivo general del programa sobre que dicho profesional adquirirá las competencias generales y específicas para desempeñarse en distintos ámbitos educativos para transformarlos a través de procesos de IE (UPN, 2002). Como se observa, en el objetivo se plasma la finalidad de intervención que es transformar, mejorar, cambiar y desarrollar el objeto de intervención que son las problemáticas educativas, mediante procesos de apoyo y ayudantía a la educación básica; discurso normativo que los docentes han incorporado y ponderan como significativo.

Pero por otra parte, se encuentra que los profesores a los términos: docente, escuela e institución (los dos segundos ubicados en el 4to. cuartil y el primero en el 3ero.) les encuentran mayor nivel de relación con el IE y visualizan a la escuela e instituciones como potenciales ámbitos laborales, lo que muestra que persiste la escuela como ámbito profesional preponderante. En la representación de los profesores sobre este profesional, aún no “trasciende los límites de la escuela” (UPN,

2002, p.20). Posiblemente lo anterior obedezca, a que los profesores aún estén sujetándose a las características del profesional que venían formando y sus prácticas educativas estén dirigidas a formar docentes para desempeñarse en centros escolares.

#### *Competencias del interventor.*

Los docentes refieren las competencias a desarrollar en los IE como: proyectar, programar, evaluar, diagnosticar, asesorar, investigar, planificar, gestionar y diseñar, como significativas ya que todos estos términos se ubican en el 4to. cuartil.

Discurso muy afiliado al programa educativo que da cuenta que en los más de ocho años que tienen desempeñándose en él, y los procesos formativos recibidos para ello, al menos en el discurso han incorporado una RS sobre este profesional congruente con actitudes de sujetamiento (Jodelet, 1984).

#### *Estrategias de intervención.*

A diferencia del discurso normativo identificado en las anteriores categorías, la de estrategias de intervención, se encuentra un discurso nuevo que refiere a las posturas socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje en cuanto a que los profesores que se desempeñan en la LIE, identifican la mediación, intermediación e interrelación (los tres términos ubicados en el 4to. cuartil) como modos de hacer IE.

#### *Proceso formativo.*

Los términos relacionados con esta categoría aluden al proceso formativo: prácticas, interdisciplinariedad y andragogía. Resultan importante estos términos y particularmente el de prácticas debido a que este es un espacio curricular que “constituyen un ejercicio guiado y supervisado donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo del estudiante. Permiten concretizar teorías aplicándolas a situaciones problemáticas reales” (UPN, 2002, p.2).

### *Caracterización de alumnos.*

Para los profesores de la LIE, las características más significativas de los alumnos son: trabajadores, autodidactas, comunicativos, colaboradores, observadores, pacientes impacientes, competitivos, amables, críticos, descorteses, inquietos. Dicha RS cobra relevancia debido a que los profesores están reconociendo características específicas en ellos, si a decir de Moscovici (1961) y Jodelet (1984), las RS que poseen los sujetos de los fenómenos orientan y justifican los comportamientos; entonces, seguramente la conducta de los docentes hacia ellos será congruente con las características identitarias como adolescentes y profesionales de la IE.

### **Conclusiones**

La centralidad de la RS que tienen los profesores de la LIE sobre el IE es muy cercano al discurso normativo planteado en el programa de la carrera, principalmente con las competencias, con el objeto de intervenir en problemas de la realidad, con la finalidad de transformación, mejora y cambio de la problemática educativa y con la función del interventor que es apoyar, promover, guiar y dirigir procesos de IE. Debido a que esta RS está estrechamente relacionada con los marcos institucionales, de acuerdo con Jodelet (1988) se encuentra congruente con actitudes de sujetamiento.

Aunque los profesores recurren a esquemas construidos para anclar la representación de la nueva profesión, finalmente construyen una diferente a las profesiones existentes, reconociendo características y sentido de pertenencia particulares en los futuros profesionales de la IE.

Entonces, si de acuerdo con Moscovici (1961) y Jodelet (1984) las RS que tienen los sujetos orienta la conductas y prácticas en su vida cotidiana y los profesores que se desempeñan en la LIE han construido un discurso muy congruente con lo prescrito en el programa; además, que para ellos es claro que el profesional de la intervención es distinto a los existentes y tienen claridad en su objeto, fines, funciones y ámbitos de intervención, entonces ¿por qué los alumnos que se forman en esta carrera siguen teniendo expectativas laborales en la docencia y desean desempeñar

esta función en las escuelas?. Problemas que sin duda son líneas emergentes de indagación para dar cuenta de las RS que por un lado tienen y contribuyen desde los profesores a la configuración de la identidad del IE.

Tabla 1.  
*Términos con 4to y 3er, cuartil por categoría*

<b>Categoría</b>	<b>Términos que se ubican en el 4to. y 3er. cuartil</b>
Identidad Profesional	Interventor: cultural, social Participante educativo Agente educativo Profesional de la educación Orientador educativo Docente educador Agente educativo
Función del profesional	Apoyo Ayudante de educación básica
Competencias del profesional	Proyecta Programa Evalúa Diagnostica Asesora: grupos, niños, docentes, padres de familia Investiga Planifica Gestiona Diseña
Objeto de intervención	Problemas específicos
Finalidad de intervención	Transformación Cambio Desarrollo Superación
Ámbitos de intervención	Escuela Institución Empresa
Estrategias de intervención	Mediación Interrelación Intermediación
Caracterización de alumnos	Trabajador Autodidacta Comunicativo Colaborador observador Paciente Impaciente Competitivo Amable Críticos Descortés Inquieto
Proceso formativo	Prácticas Interdisciplinariedad Andragogía

Fuente: elaboración propia

## Referencias

- Abric, J.C. (2011). *Prácticas sociales y representaciones*. Tercera ed. México: Coyoacán.
- Barberena, D. M. (2008). *Las RS de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre la carrera de técnico superior universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula*. Tesis Doctoral del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Obtenido de: <http://www.uaeh.edu.mx/docencia/Tesis/icshu/doctorado/documentos/Las%20representaciones%20sociales.pdf>
- Barrón, M.T. & Hernández, J.M.V. (2007). *Las Representaciones Sociales en los Docentes Médicos Del Instituto Mexicano Del Seguro Social*. Memoria IX Congreso COMIE, Mérida, México.
- Bravo, G. (2007). *La formación de profesionistas de la educación en tres unidades públicas. Un estudio de las representaciones sociales de los estudiantes. FES Aragón de la UNAM*. Memoria IX Congreso COMIE, Mérida, México.
- Cardoso, J. N. (2011). *Contenido y estructura de RS de pedagogía y pedagogos en docentes de ciencias. Universidad de Burgos Brasil*. Tesis doctorado. Obtenido de: [http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/161/1/Cardoso\\_Brabo.pdf](http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/161/1/Cardoso_Brabo.pdf)
- Dubar C. (2002) *Las crisis de las identidades*. La interpretación de una mutación. Trad. José Miguel Marcén, Barcelona, Bellaterra
- Espadas, C. (2011). *RS que tienen los estudiantes de nuevo ingreso sobre la LIE en la UPN 113*. Memoria del XI Congreso COMIE, México, D.F.
- Ibañez T. (1988). *Ideología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Barcelona, España: Paidós.
- Méndez, A. y Barraza A. (2014). *Una mirada al desarrollo profesional de docentes de primaria desde las representaciones sociales. Estudio plurimetodológico*. Obtenido de: [www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Alejandra.pdf](http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Alejandra.pdf).

- Méndez, A. (2015). *Representaciones sociales en ámbitos educativos*. México: Red Durango de Investigadores educativos.
- Mireles, O. (coord.). (2014). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México: Futura.
- Moscovici, S. (1961). *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Piñero, S. (2009). *La enfermería y la medicina: orígenes sociales y representaciones de dos profesiones*. Memoria Congreso COMIE, Veracruz, México.
- Torres, T., Maheda G. M. E. y Aranda B. C. (2004). RS sobre el psicólogo: investigación cualitativa en la formación de profesionales de la salud. *Revista de educación y desarrollo*. 2 (s/n); 30-42.
- Vivanco, M. G.; Bravo Rivera C. N.; Torres Candia M. A. & Carcamo Vasquez H. G. (2010). Representaciones sociales de estudiantes acerca de su formación inicial docente. *Horizontes educativos*.15 (1); 53-67. Obtenido de: <http://redalyc.uaemes.mx/src/inicio/ArtpdfRed.jsp?iCve=97916218005>
- UPN (2002) *Programa sintético de la carrera de intervención educativa*. México: UPN, En [www.lieupn.mx](http://www.lieupn.mx)



# CAPÍTULO V

## PERSPECTIVA Y VOZ DE DOCENTES DE SECUNDARIA EN SAN LUIS POTOSÍ: UN ESTUDIO DE SU PROFESIONALIZACIÓN Y TRAYECTORIA.

**Francisco Javier Rico Avalos**  
*Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado,  
Celaya, Guanajuato.*

### **Resumen**

La investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, es de corte etnográfico, y tuvo como propósito develar las percepciones que tienen los informantes motivo de estudio en cuanto a la profesionalización considerando su articulación con la trayectoria profesional. El conocimiento que se construye parte de la triangulación del análisis documental, los hallazgos empíricos y las propias experiencias. Para obtener una aproximación a dicha complejidad, fue necesario elegir herramientas de observación. Se llevaron a cabo entrevistas para obtener información de orden descriptivo e información empírica que, sistematizada en un proceso de categorización, permitió obtener una visión científica de la realidad motivo de estudio. Se trata de una tesis para obtener el Grado de Doctores que contó con informantes clave de tres secundarias en San Luis Potosí, México. Los aportes son el análisis de los saberes docentes, la aplicación de políticas educativas, la experiencia docente, la identidad y la trayectoria personal de cada profesor. Porque analizar la perspectiva que los docentes tienen acerca de su profesionalización es una manera de acercarse a sus necesidades, a su emocionalidad o a su mundo interior construido a través del tiempo.

**Palabras clave:** Profesionalización,

### **Revisión de la literatura**

Entre los antecedentes para identificar el ideal de la profesionalización docente se encuentra el Acuerdo de la Cooperación México-OCDE para mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas (OCDE, 2010). A su vez, el Dictamen con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, expresa que México enfrenta serios rezagos en materia educativa, además menciona que entre los factores que influyen la calidad, se ha señalado reiteradamente, la preparación y desempeño profesional de los maestros (SEGOB, 2013).

Por ello, se aprobó la Ley General del Servicio Profesional Docente; que declara que el Estado proveerá lo necesario para que los enseñantes tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural. Dicha ley declara que se tiene derecho a acceder a los programas de capacitación y formación continua para mejorar la práctica profesional. Además, la legislación reitera que como profesor se tiene la obligación de participar en los programas de regularización, formación continua, capacitación y actualización.

Esto, en el marco de una sociedad moderna que considera que todo aquel que es llamado profesor posee características eternas de capacitación y profesionalización, olvidando que la formación que se recibió tanto en la etapa inicial como en el desarrollo profesional ha sido diferente a las exigencias de la educación.

La profesionalización, “sigue constituyendo uno de los principales problemas a enfrentar por las instituciones de educación” (Alvarado, 2001, p.6), se entiende como un objeto de estudio complejo, donde el análisis de las relaciones entre trayectoria y profesionalización, son categorías conectadas en la práctica de formación de los docentes.

Siendo el problema de investigación, la indagación de las relaciones entre profesionalización y la construcción de trayectorias, constitutivas de una identidad, se hace necesaria una mirada que dé cuenta de tal complejidad, por lo que se recurrió a las aportaciones de Bourdieu (1991) para tratar el *habitus*. Dicho autor, refiriéndose a las disposiciones de los sujetos afirma: “a cada clase de posición corresponde un *habitus* o aficiones producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente” (p.22). Estos se constituyen en conjuntos de bienes que para el filósofo dan una *afinidad de estilos*; por lo que se considera que el concepto de *habitus* resulta significativo a la hora de explicar las trayectorias y la profesionalización.

Por otro lado, Imbernón (1988), Esteve, Zarazaga, Franco y Vera (1995), además de Popkewitz (1990), otorgan particular atención a la articulación entre cambio, profesión docente y reforma educativa. Resumiendo el punto de partida que converge con estos autores y sus explicaciones con apoyo en diferentes disciplinas, se da sentido a las categorías centrales del campo educativo.

A partir de lo anterior se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las perspectivas que tienen los profesores acerca de su profesionalización en su trayectoria docente?

## **Objetivos**

Lo que se plantea en la investigación es tratar como objeto de estudio a la profesionalización, pasando por la definición de políticas educativas -según la dinámica que los profesores asumen en sus organizaciones-, el peso que en las prácticas tiene el valor asignado a la formación docente, y el carácter histórico y dinámico de su trayectoria profesional. También se plantea el carácter complejo del concepto de profesionalización y la dinámica de las trayectorias docentes ligadas a la identidad.

Lo hasta ahora explicado acerca de la profesionalización docente llevó a plantear el siguiente objetivo: develar las percepciones de profesionalización que tienen los docentes de secundaria motivo de estudio en cuanto a la construcción de sus trayectorias formativas.

## **Metodología**

La investigación se apoya en el enfoque etnográfico para develar las percepciones de profesionalización en su articulación con la trayectoria profesional. El conocimiento de las categorías se desprendió de los hallazgos empíricos basados en el paradigma cualitativo fenomenológico, donde los discursos de los informantes se analizan.

Aproximarse a dicha complejidad llevó a elegir herramientas de observación y a la entrevista para obtener información de orden descriptiva. La información empírica pasó por un proceso de subcategorización, además se apoyó en la teoría para obtener una visión amplia de la realidad motivo de estudio. Dentro del enfoque etnográfico se considera que la presente investigación responde a un diseño metodológico descriptivo-interpretativo.

Para el proceso de categorización y organización del material empírico, los dos investigadores aplicaron el principio de selectividad basado en la importancia que le atribuyen a los datos, con el fin de conseguir la máxima información empírica y de obtener posteriormente determinadas categorías.

Esta depuración se hizo tomando como base los objetivos propuestos en la investigación que se refieren a estructuras o elementos comunes, dando pie a las categorías generales (Woods, 1986). Entre los datos más relevantes de los informantes clave se muestran los siguientes datos:

Tabla 1  
*Datos identificatorios de los informantes clave*

Organización	Informante	Edad y género <sup>2</sup>	Años de servicio docente en secundaria
Centro Escolar 1	1	52 ♂ <sup>3</sup>	25
	2	26 ♀ <sup>4</sup>	4
	3	48 ♂	29
	4	40 ♀	21
	8	55 ♀	35
	9	50 ♂	26
Centro Escolar 2	5	47 ♂	24
	6	45 ♂	20
Centro Escolar 3	7	47 ♀	25

Fuente: elaboración propia

En cuanto concluyó el primer proceso de subrayado de la información empírica de acuerdo con Wittrock (1997) se prosiguió a organizar apartados de cada información dentro de un espacio de registro denominado: *segmentación*.

Después de la segmentación se trazó una columna bajo el título de *Descripción*. Una vez culminado ese proceso de categorización y una visión global e integral se trae como resultado la determinación de dos mega-categorías finales, de las cuales se desprenden cinco subcategorías. A continuación, se muestra la tabla 2 que esquematiza dicho resultado:

<sup>2</sup> Los nueve informantes clave prácticamente permiten cubrir las diferentes fases de las trayectorias según Huberman (1989) y Murillo (1999).

<sup>3</sup> Sexo masculino

<sup>4</sup> Sexo femenino

Tabla 2  
*Estructura de categorías y subcategorías finales*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Profesionalización	Dimensión del saber docente -contenidos- Dimensión política-contextual Dimensión experiencial-subjetiva
Trayectoria	Temporalidad y cambios Identidad-subjetividad

Fuente: Elaboración propia.

Los siete temas se describieron teniendo como marco la profesionalización donde Apple (1979), destaca las contribuciones teóricas y estratégicas de algunos críticos. Entre los pioneros está el trabajo de Liston y Zeichner (1997), Imbernón (1988); Esteve, et. al. (1995), Marcelo (2009), entre otros.

En el tema número uno estos autores sostienen que la profesionalización es un proceso susceptible de analizarse en dos niveles, uno superficial característico de la racionalidad técnico instrumental que privilegia medios, fines, individualidad, evaluación estandarizada de las cualidades psicológicas de la práctica docente, y otro nivel considerado como el profundo. Para Popkewitz (1990), este nivel ha de suprimirse por la vía de la reflexividad y la toma de conciencia.

El segundo tema desarrollado corresponde a los saberes docentes que en el caso del profesorado mexicano y particularmente en el contexto geográfico de San Luis Potosí, podría considerarse que tiene lugar una dinámica donde el trabajo de los centros escolares se ve severamente trastocado y cuestionado (Terigi, 2012). Continuando con el valor de los saberes docentes, se voltea la mirada hacia la construcción social en donde el docente no es el único sujeto participante, ni el único generador de dichos saberes (Chevallard, en Terigi 2012). Sin embargo, en el discurso del estado, hoy al profesor se le responsabiliza de la obsolescencia de sus saberes pedagógicos.

El entorno socioeconómico predominante desde la segunda mitad del siglo XX, está marcado por la vertiginosa dinámica de innovaciones tecnológicas. Paradójicamente las escuelas y sus planes de estudio son las más lentas en cambiar. Los saberes que han de enseñarse y su manera de enseñar, evolucionan con el tiempo; lo que antes era verdadero, útil y bueno, hoy no lo es. Novoa (en Terigi, 2012), comparte la idea de incertidumbre respecto de la valides y verosimilitud que la

sociedad asigna a los conocimientos de los profesores, esto es, “son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación *deficiente*”, cuando en realidad dicho desfase podría ocasionarse debido a la actualización oficial que recibe.

Los nuevos saberes necesarios para el docente actualmente no sólo lo presionan a obtener conocimientos académicos, sino también aquellos que han sido producto de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización, fundamentalmente de la familia. En las entrevistas realizadas los docentes participantes no identifican que los saberes necesarios llegaron ni llegaran desde los cursos oficiales, sino desde los estudios de más de dos años de continuidad. En otras palabras, entre las estrategias que los informantes clave proponen para lograr esos saberes urgentes son: mejorar la práctica profesional (Freire, 2008), hacer investigación, ser buen lector, así como realizar estudios de posgrado.

En el tercer tema se consideran los aspectos relacionados a las políticas educativas y que toda reforma debe proveer a los docentes de estrategias para evitar que no continúen guiándose por su propio criterio. Además, que en el caso mexicano el profesorado esperaba que la conformación de una reforma le representara la revisión a sus angustias y las convirtiera en ayuda, sin embargo la imposición de dicha reforma, ha llevado al docente a un contexto de incertidumbre sobre su futuro.

Pareciera que la participación en los cursos, talleres, diplomados y diversas tipologías de actualización, hubiesen sido una decisión individual de cada docente y no una agenda diseñada por el estado. Cabe la reflexión de la percepción que tienen los profesores acerca de la escolarización bajo el control de la SEP: ellos perciben que se obtienen conocimientos más significativos para su tarea docente en las escuelas privadas o ajenas a los contenidos oficiales.

A pesar de que la información sobre la reforma educativa 2013 es aún alejada de los docentes que laboran en el nivel secundaria, tratándose del Estado de San Luis Potosí, interpretan positivamente la búsqueda de profesionalización; identificándola como una actividad que privilegia la preparación constante. Popkewitz (1990), fundamenta la idea de que si se quiere obtener un desarrollo profesional entonces se debe obtener preparación académica.

En el tema número cuatro concerniente a la experiencia docente, se obtuvo como hallazgo que la mayoría de las razones que se argumentan sobre el interés o abandono a profesionalizarse se vinculan con el hogar. En algunos casos las actitudes de los docentes reflejaron inseguridades, desconfianza o pereza al no estar dispuestos a abandonar viejos temas y ahora preparar otros nuevos contenidos que ni siquiera se habían desarrollado cuando ellos concluyeron sus estudios (Esteve, et. al., 1995). Por esa razón, la importancia de conocer la voz del maestro y averiguar las condiciones en las cuales desarrolla su trabajo.

El quinto tema trata sobre las trayectorias de los docentes donde se considera importante analizar la articulación entre la profesionalización y las trayectorias profesionales, para comprender los significados que tiene el profesorado de secundaria. Se explica que el *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce (Bourdieu, 1991). Mientras el *habitus* aporta un capital cultural, las trayectorias se nutren de las decisiones y acciones, siendo constituyentes de una forma de pensar y re-pensar la profesionalización de los saberes docentes.

En el sexto tema resultó interesante sustentar teóricamente la identidad del docente, cuyo desempeño profesional trasciende en la formación de generaciones. Los cambios sociales han modificado la forma de cómo los docentes perciben su realidad, provocando incertidumbre en su desempeño diario. La profesionalización ayuda a poner en claro posibilidades propias de dar un sentido a la vida. Según Honore (en Castañeda, 2009), ayuda de tal forma que los docentes son capaces de reconocerse en sus limitaciones, deseos, aspiraciones; para reivindicar su profesión y obtener una nueva identidad, una identidad que fortalezca la idea de la mejora en su labor diaria.

Finalmente, el tema número siete aborda todo lo referente a los cambios que se han dado en los informantes clave. Un ejemplo es como las experiencias laborales que determinaron sus decisiones respecto a su profesionalización. Cacho (2004), explica que la *identidad* se conforma constantemente, es decir, no es algo que se adquiere en un momento “específico”, sino que se adquiere mediante la interacción de experiencias y negociaciones constantes a lo largo de la vida; en otras palabras, las identidades forman trayectorias.

## Discusión de resultados

Vezub (2010), afirma que es necesario insistir que a la hora de diseñar nuevos programas de formación permanente se consideren las trayectorias y las necesidades de los docentes. La profesionalización puede fomentarse en los docentes “para que se convierta en un proceso que ocurra a lo largo de su vida profesional”, porque sólo así será posible afrontar las nuevas prácticas, la necesidad de innovar, y los complejos cambios que aún están por venir.

Los profesores que participaron están ante la necesidad de ampliar la concepción de sus saberes pedagógicos. La trayectoria profesional es incierta con o sin profesionalización de saberes. El contexto político en el que emergen los movimientos de reforma genera mecanismos de tensión; convirtiéndose en obstaculizadores de una comprensión de sus fines, significados, alcances y sentido de la trayectoria laboral y de vida.

En algunos relatos de los informantes la referencia a una voz ignorada es clara. La aplicación de programas, cursos, diplomados, políticas educativas donde se imponen contenidos y actitudes no logran resignificar las percepciones que desde los itinerarios de vida los sujetos van construyendo (Castañeda, 2009). La inclusión de una profesionalización profunda en la trayectoria laboral, exige resignificar la formación, contemplando procesos como el reconocimiento de la trayectoria individual, lo cual contribuye a la creación de identidad.

A modo de conclusión, resignificar la profesionalización coloca a los investigadores, primero, frente al análisis de la complejidad del objeto de estudio y segundo, frente al diseño de estrategias de intervención en congruencia con el marco analítico que sostuvo la tesis.

La propuesta de intervención de tipo formativa que se planteo es un taller. Se justifica la elección del taller porque ofrece un permanente proceso de construcción de productos generados en colectivo, tal como se construyen las trayectorias individuales, -en lo íntimo de la persona y en su interacción con los otros-.



## Referencias

- Alvarado, M. (2001). *Tendencias generales en la formación del profesorado*. México: Universidad de Guadalajara.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Apple, W. M. (1979). *Ideología y currículo*, Serie: Educación. Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. México: Taurus Ediciones.
- Cacho A., M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 34 (3), 69-111. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034304.pdf>
- Castañeda, S. A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional –UPN.
- Corrales, J. (1999). *Aspectos políticos en la implementación de las Reformas educativas*. Serie sobre Reforma y Gestión Educativa del Banco Mundial. Chile: Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe –PREAL-.
- Domingo, S, J. (2012). *Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Esteve, J. M., Zarazaga, J. M. E., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social, repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Anthropos
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP.
- Gil, A. M. (2014). No todo lo que relumbra es oro. *Revista Educación futura*. Obtenido de: <http://www.educacionfutura.org/no-todo-lo-que-relumbra-es-oro/>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2009). *Change wars*. EUA: Solution Tree.

- Huberman M. (1989). Las fases de la profesión docente, ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2), 139-159.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado, un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Liston, D. P. y Zeichner K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C., y Vaillant D. (2009). *Desarrollo profesional docente, ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Murillo, E. P. (1999). *El aprendizaje del Profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación, S.L.
- OCDE. (2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas*. México: OCDE.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes, una oposición discutible. Génova: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Formación de profesorado, tradición, teoría y práctica*. Critical Studies in Teacher Education, its folklore, theory and practice. España: Universidad de Valencia.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEGOB. (2013). *Dictamen de las Comisiones Unidas de Educación y Estudios Legislativos, con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: SEGOB.
- Stenhouse, L. (1988). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Steve, J. (2008). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. España: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2001). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIEPE-UNESCO.

- Tenti, F. E. (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes; formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres, H. M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe –CREFAL-.
- Vezub., L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concesiones, políticas y experiencias*. Primera edición, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación UNESCO.
- Wittrock, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

# CAPÍTULO VI

## PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA ESCUELA NORMAL PROFESOR CARLOS A. CARRILLO

**Azucena Villa Ogando**  
*Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo*

### **Resumen**

La construcción de la identidad docente es un tema de suma importancia en el escenario de las Escuelas Normales, sin embargo, pese a su relevancia, es común que los formadores de docentes e incluso los estudiantes no reconozcan el proceso que se sigue en la construcción de la identidad. En la presente investigación se exploran esos procesos en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo; para tal efecto se desarrolló una investigación de tipo cualitativo con el fin de explicar el fenómeno de la construcción de la identidad docente desde la voz de los participantes (estudiantes y profesores normalistas) a través de entrevistas no dirigidas y de la implementación de un grupo focal. Los principales resultados indican que sí es posible caracterizar una serie de etapas que siguen los estudiantes en la construcción de la identidad y se concluye que las actividades relacionadas con la práctica docente son las más relevantes en la conformación de la identidad en la etapa inicial, y que los formadores de maestros tienen un papel fundamental (pero a menudo ignorado) en la construcción de las identidades docentes de los estudiantes.

**Palabras Clave:** Identidad, docencia, formación inicial.

### **Problema de estudio**

La identidad es un término polisémico, pues implica diferentes concepciones de tipo filosófico, pedagógico y antropológico. Decir “soy docente” tiene tras de sí una serie de definiciones, convicciones y emociones que se conjugan de forma compleja para dar lugar a la 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; por su parte, Prieto (2004) menciona que 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.

La formación inicial de profesores es una instancia de suma importancia en la definición de la profesión y contribuye poderosamente en la construcción de la identidad profesional docente, pero es común desestimarla para dar prioridad a aspectos de tipo técnico y teórico. La identidad profesional resulta esencial en el trayecto de la carrera, y especialmente en la formación inicial, donde se sientan las bases de la profesión, pero aun con la relevancia que posee esta cuestión, los maestros formadores desconocen en gran medida tanto los procesos que siguen los estudiantes en la construcción de la identidad profesional como la importancia de su propio papel en estos procesos.

Esta investigación pretendía realizar un estudio que permitiera reconocer los trayectos que siguen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo en la construcción de la identidad docente, identificando las experiencias y actividades que contribuyen a la transformación en las percepciones y actitudes de los estudiantes a lo largo de la carrera en relación a lo que es ser docente.

## **Objetivos**

### Objetivo General:

- Caracterizar los procesos que siguen los estudiantes normalistas en la construcción de la identidad docente.

### Objetivos Específicos:

- Identificar el papel de los formadores de docentes en los procesos de construcción de la identidad profesional de los estudiantes.
- Reconocer la influencia de las trayectorias de vida de los estudiantes normalistas en el desarrollo de los procesos de construcción de la identidad profesional.

## Metodología

Esta investigación se llevó a cabo desde un marco cualitativo, entendiendo la investigación cualitativa como aquella que, de acuerdo con Taylor y Bogdan (2010), produce datos descriptivos a través las propias palabras de las personas; 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.

Dado que se estudió el fenómeno de la construcción de la identidad profesional, la investigación se insertó dentro del método fenomenológico, explicado por Mayan (2001) como aquel en el cual se estudia y se describe la esencia de la experiencia humana vivida, recolectando la información a través de las propias expresiones de los actores involucrados en el tema; estos datos fueron ordenados e interpretados desde una perspectiva inductiva, ya que de los resultados específicos se establecieron algunas reglas generales respecto a los procesos que siguen los futuros docentes en la construcción de la identidad profesional.

La indagación se planteó desde una perspectiva no experimental, observando y conversando con los sujetos en su ambiente natural, sin preparar un escenario que los predispusiera a actuar de determinada manera; además, la investigación fue de tipo transeccional, pues recogió los datos en un solo momento (durante el primer semestre del ciclo escolar 2014-2015); apoyándose en un diseño correlacional causal que permitió reconocer los procesos que se dan en la construcción de la identidad docente, comparando las opiniones de estudiantes y maestros del primer semestre con las emitidas por los alumnos y profesores del sexto semestre.

La principal técnica empleada fue la entrevista semiestructurada aplicada a las muestras seleccionadas de los estudiantes sujetos de estudio, ocho de primer y seis de sexto semestre; adicionalmente, se implementó un grupo focal con cinco profesores de esos semestres, en el cual se exploraron sus opiniones y experiencias en relación a la manera en que ellos perciben el desarrollo de la identidad profesional en los estudiantes.

El análisis de las categorías se realizó en función de las respuestas dadas por los estudiantes del primer y del séptimo semestre, además de las emitidas por los maestros del grupo focal, comparándolas entre sí para encontrar patrones, diferencias, relaciones entre las categorías que permitieron formular conclusiones.

## **Discusión de resultados**

Las categorías de análisis fueron las siguientes: concepto de docente, experiencias previas relacionadas con la docencia, expectativas de la carrera, motivos para la elección de la carrera, cambios en las motivaciones iniciales, experiencias relevantes en la formación docente; en el caso de los profesores se agrega la categoría relacionada con las etapas que siguen los estudiantes en la construcción de la identidad profesional.

En relación con el concepto de maestro, se advierte que los estudiantes de primer semestre consideran la tarea del docente como una vocación, asociada a una serie de valores humanos que hacen del maestro alguien bueno y respetado; en contraste, los estudiantes del séptimo semestre visualizan la tarea del docente con una profesión en la cual es importante la preparación y la actualización, aunque no dejan de lado el componente vocacional de la carrera y la fuerte carga valoral y humanística que tradicionalmente le ha sido atribuida.

Esta concepción de los jóvenes es consistente con los hallazgos de Tenti (2002), Cano (2008) y Tedesco y Tenti (2002), en los cuales se pone de manifiesto que persisten los fuertes contenidos vocacionales en las autorrepresentaciones de los profesores, y que los aspirantes a docentes anhelan conseguir prestigio social, éxito y mejores condiciones económicas a través del ejercicio de la profesión.

Además, cabe señalar que la mayoría de los entrevistados corresponde al género femenino, lo que confirma las tesis de autores como Martínez Bonafé (2004) y Veloz (2011), que hablan de la feminización de la profesión, más aun tratándose de la Licenciatura en Educación Preescolar, carrera asociada con funciones maternas.

Respecto a las experiencias previas con la docencia, es notable que en los alumnos del primer semestre persiste una visión romántica e idealizada de la profesión

docente, misma que es descrita por Tenti (2009); gran parte de los estudiantes del primer semestre y la totalidad de los entrevistados del séptimo semestre provienen de familias de maestros, lo que confirma los estudios que presenta Veloz (2011), en los que habla de los perfiles sociodemográficos de los profesores y que demuestran que gran parte del profesorado proviene de hogares donde hay otros docentes.

En cuanto a las expectativas de la carrera, las respuestas de ambos grupos de estudiantes hablan mucho sobre el punto en que se encuentra la identidad docente en cada estudiante, pues mientras los jóvenes de primer semestre hablan de manera general de “ser un buen maestro”, obtener un empleo y tener buenas condiciones de vida, los estudiantes del séptimo semestre muestran una mayor comprensión de los problemas que atañen a los colectivos docentes y ya se sienten parte de ellos, además de que agregan a sus expectativas aspectos subjetivos como “ser queridos y respetados”.

Esto indica un nivel mayor de identificación con la carrera, y un sentido de pertenencia al grupo de profesionistas con los que ya conviven en las jornadas intensivas de trabajo docente; al respecto, Segovia y Barrero (2012) explican que la identidad se expresa con la intensidad del compromiso y las emociones que tienen los individuos en relación con su trabajo o condición, aspecto más notorio entre los alumnos de séptimo que de primer semestre.

En los alumnos de primer semestre es una creencia común el considerar la docencia en preescolar como una carrera relativamente fácil y en la que se trabajan menos horas que en otros niveles; esta percepción resulta preocupante y tiene fuertes componentes sociales, pues es común que las personas creen que los maestros de los jardines de niños o educadores, solamente entretengan a los niños por unas cuantas horas y luego vuelvan a su vida cotidiana.

Esta especie de desprofesionalización social de la carrera influye en la definición de sí mismo como docente (Valliant, 2007), y explicita lo que Prieto (2004) describe como un proceso dual, a la vez individual y colectivo en la definición de la identidad. Por una parte, los jóvenes describen al maestro como alguien muy importante, como el guía de los niños merecedor de respeto, pero por otra parte dicen elegir la carrera porque es fácil en comparación con otros niveles educativos; en esta



contradicción entran en juego los aspectos individuales y sociales que intervienen en la configuración de la identidad.

En contraste, los estudiantes del séptimo semestre no dicen que ser maestro de preescolar sea fácil, debido a que en su proceso de construcción de la identidad ya han desarrollado un importante capital de saberes relacionados con la profesión, lo que ha contribuido poderosamente al entendimiento de la tarea docente y al desarrollo de la identidad profesional, tal como lo explica Latorre (2000).

En cuanto a los cambios en las motivaciones iniciales, los jóvenes de séptimo semestre manifiestan haber aumentado su deseo inicial de ser maestros en el transcurso de la carrera, desarrollando “amor a la profesión”, gracias a las actividades que desarrollaron en la Escuela Normal, a lo aprendido en ella y a las experiencias obtenidas a través de la práctica docente.

Esto aplica incluso para los estudiantes que en un principio no se sentían muy atraídos por la profesión, quienes refieren sentirse contentos con la carrera; existen también casos en los que han existido momentos de duda, sobre todo en los últimos tiempos con la implementación de la Reforma Educativa.

Estos momentos de duda y de transformación son naturales en la conformación de la identidad, y Morin (2001) lo explica al definir la identidad como la conciencia de sí en el que intervienen aspectos tanto objetivos como subjetivos que le dan un atributo de mutabilidad o cambio permanente.

El aspecto referido a las experiencias relevantes en la formación docente recibió una respuesta unánime: la práctica docente, y aunque los estudiantes no desestiman la formación teórica, reconocen en la práctica docente el espacio donde se dan cuenta si esta es la tarea que ellos quieren realizar el resto de su vida.

Al respecto, Ander-Egg (2012) es enfático al señalar que la etapa de socialización profesional donde se encuentran los estudiantes para maestros, es una etapa muy importante en la conformación de la identidad, y dentro de esta etapa resulta sumamente enriquecedor ir “al lugar de los hechos” y empaparse de lo que es ser maestro. Por eso resulta tan relevante para los estudiantes el hecho de asistir a las escuelas, convivir con los niños, con los maestros y con los padres de familia, insertándose de manera gradual en la profesión.

Los procesos descritos por los estudiantes en relación a la construcción de la identidad docente, también coinciden con los que presenta Ander-Egg (2012), iniciando con la biografía escolar o las formas en que los niños y jóvenes interiorizan diversas formas de ser maestro y continuando con la socialización profesional, para entrar en el futuro en la etapa de educación permanente.

Cabe señalar que cada estudiante ha vivido a su manera este proceso, pues es una configuración absolutamente personal en la que intervienen los otros en un proceso de socialización, como lo explica Bolívar (2006), y en el que intervienen multitud de aspectos tanto concretos como intangibles a través de un proceso que no se da de la nada ni de manera espontánea (Prieto, 2004), sino por medio de múltiples actividades en las que el individuo participa; de esas actividades, los estudiantes destacan la adquisición de los saberes referentes a la profesión (didáctica, pedagogía, psicología, entre otras), y los espacios de práctica docente como el lugar donde se concretan y cristalizan las identidades.

Algunos alumnos no lograron determinar con exactitud el papel de los maestros normalistas en este punto, mientras que otros refirieron que el ejemplo, el amor a la carrera que demuestran los formadores influye poderosamente en la construcción de la identidad docente en los alumnos normalistas.

Este punto también fue planteado en el grupo focal de profesores, quienes hablaron de entusiasmo, amor por la carrera y responsabilidad como atributos que ayudan a que el futuro docente vea “buenos ejemplos” de docentes comprometidos con la tarea; curiosamente, no consideraron el hecho de que la construcción de la identidad profesional exige ayudas específicas, apoyo explícito (Bolívar, 2006) y apoyo emocional (Alsup, 2006), dando por hecho que el simple ejemplo puede hacer que los alumnos construyan y fortalezcan su identidad.

Los formadores consideran que las historias de vida, los acercamientos de los alumnos con la profesión y sus preconfiguraciones acerca de la docencia tienen un impacto relativo en la formación de la identidad y que tienen niveles de influencia diferentes en cada alumno; coinciden en que las manifestaciones de la identidad docente en los estudiantes son difíciles de valorar, debido a la caracterización subjetiva que estas presentan. Sin embargo, dicen que la identidad puede evidenciarse a través

del entusiasmo, la responsabilidad, el compromiso, la proactividad y el interés por los temas que atañen a los colectivos docentes.

Coincidiendo con los estudiantes, los maestros consideran que la práctica docente, las estadías en los jardines de niños, el contacto directo con los actores de la escuela y la actuación del estudiante como profesor son las actividades más importantes y que influyen de forma más poderosa en la configuración de la identidad docente durante la etapa de socialización profesional.

En relación a las etapas o procesos que siguen los estudiantes en la construcción de la identidad docente, los maestros consideran que estas etapas no son generales y que la identidad es un proceso interminable, pero distinguen las siguientes etapas más o menos definidas:

1. Deseo y/o duda sobre la carrera docente, caracterizada por visiones erróneas o románticas acerca de la docencia.
2. Cambios en las percepciones iniciales motivados por los textos revisados y las actividades realizadas al interior de la escuela normal.
3. Sentido de pertenencia inicial debido al entusiasmo que provoca visitar los jardines de niños.
4. Nivel intermedio de identidad al realizar prácticas docentes de pocos días, caracterizado por fluctuaciones entre el convencimiento y la duda.
5. Consolidación de la identidad docente en la formación inicial al realizar actividades intensivas de práctica docente e involucrarse en todos los ámbitos de la tarea del profesor.

## Referencias

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ander- Egg, E. (2012). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2000). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Martínez B. (2004). Crisis de la identidad profesional y sujeto docente, en *Educación & Realidad*. 29 (2). Universidad de Valencia.
- Mayan, M.J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Disponible en: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente, en: *Enfoques Educativos* 6 (1). 29-49.
- Segovia, J. y B. Barrero. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección, en: *Perspectiva Educativa*, 51(2), 88-115.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan. (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. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Prax.
- Tenti, E. (2002). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. Barcelona: PREAL.
- Veloz, I. (2011). El oficio docente en México y otros países de América Latina, en *El Cotidiano*, 168(168), 137-139.

## CAPÍTULO VII

# LOS DOCENTES DE LA UAP GUASAVE DIURNA DE LA UAS Y SU RESISTENCIA A LOS NUEVOS MODELOS EDUCATIVOS

**Yolanda Noemí Guerrero Zapata**

*Escuela Preparatoria Guasave Diurna de la Universidad Autónoma de Sinaloa.*

**Mónica Liliana Rivera Obregón**

**Irma Leticia Zapata Rivera**

*Escuela de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Autónoma de Sinaloa  
Grupo multidisciplinario "Desarrollo Regional, MiPyMEs, Educación, Gobierno y Sociedad".*

### **Resumen**

En la ponencia que se presenta describe un panorama que poco abona a las exigencias del canon educativo en nuestro país. Si bien en ella se habla de la Unidad Académica Preparatoria Guasave Diurna, lo descrito no es una situación privativa, por el contrario, es tan solo la resonancia de lo que sucede al interior de las escuelas, sin importar el nivel educativo ni el subsistema al que pertenezca. A la par de una reforma educativa para el nivel medio superior, se diseñaron programas educativos a nivel nacional, tendientes a la capacitación de los responsables del proceso docente-educativo (docente); aunado a ello, la universidad ha hecho lo propio, a pesar de ello, en el documento se deja ver la disonancia entre aquellos lineamientos y la realidad del plantel, hecho que permite reconocer, y por tanto presentar, una semblanza de los sujetos de la educación que conformamos el mosaico institucional. Se observa un perfil de estudiantes que nació con la tecnología y un perfil de docentes que se resisten a los nuevos modelos educativos. La asimetría evidenciada entre ambos protagonistas pone al objeto de estudio, en una situación por demás endeble.

**Palabras Clave:** Formación, Profesionalización, Tecnologías

### **Problema de estudio**

La configuración de nuevos entornos socioculturales, ha alcanzado a la educación; sin embargo, el nuevo enfoque educativo basado en las tecnologías de la información y comunicación (TIC), no ha sido del todo aceptado por la planta magisterial, aun y cuando la universidad se inserta en el bachillerato virtual y algunos otros programas virtuales que se ofrecen desde las escuelas y facultades que la conforman, argumentando una serie de situaciones que si bien resultan asertivas, también cabe reconocer la gran resistencia al cambio en él, sobre todo en aquellos y aquellas

docentes de mayor antigüedad, como es el caso de la Unidad Académica Preparatoria Guasave Diurna (UAPGD).

La experiencia vivida como maestras en los grupos de dicha institución, permitió escuchar de los alumnos la queja en el sentido de que algunos de sus profesores no les permitían entregar trabajos hechos en la computadora y que además se resistían a dar clase apoyados de algún dispositivo electrónico y el proyector. Entre el *“deja el celular”*, *“pon atención”*, *“dame eso para acá”*, *“salte de mi clase”*, *“queda prohibido el uso de celulares...”*, el tiempo se agotaba y la clase no se concluía debidamente (Guerrero, 2012).

## **Objetivo**

El objetivo perseguido con este trabajo fue en primer lugar conocer a los sujetos de la educación que conforman la unidad académica (alumnos y docentes).

## **Metodología**

La investigación experimental fue la seguida en el desarrollo de este trabajo. La observación de clases desde los pasillos, se aplicó apoyados en la técnica de la mosca en la pared.

## **Discusión de resultados**

De acuerdo con Guerra (2010), el discurso sobre formación implica elementos diversos y tiene connotaciones muy distintas, según los campos de actividad a los cuales sea referida, mientras que para Moreno (2011), la formación puede analizarse de tres diferentes perspectivas: a) una función social de transmisión del saber (conocimiento), saber-hacer -habilidad y saber ser- (actitud) en beneficio de un sistema económico o de una cultura dominante (perspectiva sociológica), b) un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo realiza con una doble perspectiva: la de la maduración interna y la de posibilidades de aprendizajes, reencuentros y experiencias

(perspectiva psicológica) y c) una institución que comprende un dispositivo organizacional hecho de programas, planes de estudio, niveles y modalidades de enseñanza, certificaciones, espacios áulicos de la práctica educativa, con sus normas, modelos, tecnicidad y lenguaje propios (perspectiva educativa).

Pensar la formación y/o profesionalización del profesionista de la educación desde enfoques separados, indudablemente llevaría a una formación sesgada y por ende, poco contribuyente al quehacer formador de entes del nuevo siglo.

Al igual que Césares (2006), compartimos la idea de que el proceso formativo de una persona, lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las cuales se pondrán a disposición de los otros en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que ésta convive o se desempeña. El espacio áulico, resulta un escenario propicio.

Comulgando con Auges (2005) y Aroche (2003), consideramos que efectivamente existen problemas en la formación de los docentes, los cuales son resultado de la rigidez de los instructivos y de la normatividad; tal como lo refleja la información ofrecida por Álvarez, R. Espinoza, G. y Cervantes, R. (2015), en cuanto al pensamiento tradicionalista del profesor de ciencias en el bachillerato universitario de la UAS, postura por demás alejada de lo que debería ser el profesor reflexivo, analítico y autocritico de su propia práctica educativa..

Aunado a lo anterior, siguen diciendo Auges (2005) y Aroche (2003), los temas y los contenidos de planes de estudios –en su mayoría- están desvinculados de la realidad educativa. En las escuelas no se ha generalizado la cultura del trabajo colegiado y a los formadores se les dificulta desarrollarlos con los futuros profesores. Los investigadores señalan que para avanzar a otros horizontes de la formación de profesores, es necesario repensar en la propuesta curricular y propiciar innovaciones en la práctica docente.

La incorporación de la tecnología en la educación es un planteamiento en el que Castells (2008), Olivé (2012) y Langner (2007), además de otros, quienes argumentan que ésta, es la versión posmoderna y científica de la técnica, derivada de una apreciación distorsionada que desconoce la riqueza de la técnica para la solución de problemas y la intervención de objetos y procesos, depositando únicamente en la

tecnología el potencial para el avance del conocimiento, por lo tanto se plantea la pregunta ¿hacia dónde se deriva el enlace entre formación y tecnologías? A lo que él mismo responde que existe una tendencia orientada a la definición de tres categorizaciones básicas: formación del docente, formación del alumno y formación del usuario común.

Afín a la época, la denominación de TICs (como una forma de denominar al conjunto de las tecnologías) y parafraseando a Castells (2008), Olivé (2012) y Langner (2007), tiene como eje común la discusión acerca de si la tecnología por sí misma, mejora sustantivamente la vida humana en cualquier lugar del mundo. Señalamiento al que muchos y docentes se apegan, tal es el problema que dio origen a este trabajo indagatorio.

Sin duda, en la práctica educativa, las TIC's brindan numerosos apoyos para hacer más dinámicos y flexibles los procesos formativos, especialmente si se considera que a partir de su integración al trabajo en el aula, han surgido nuevas formas de interacción en ambientes de aprendizaje inéditos, en los cuales la comunicación mediada por recursos tecnológicos, continuamente plantea múltiples retos. El experimento realizado por Guerrero (2012), en un grupo de estudiantes de segundo grado en el turno matutino, es un reflejo de lo anterior.

Dicho experimento consistió en que por medio de *Twitter* (en sólo 140 caracteres), los alumnos dijeran cuáles son los tipos de textos, que en ese momento era el tema de clase, a través del hashtag @guuzy, dirigiéndose a la cuenta personal; los resultados obtenidos fueron: 43 alumnos de 55, enviaron sus respuestas, cumpliendo con lo solicitado anteriormente, el resto no cumplió, por dos razones 1) por no tener cuenta en *Twitter*, 2) no tener internet en ese momento.

El hecho hace más complejo definir perfiles de formación, acorde con las exigencias de manejo de dichos recursos, en ambientes diversos y en constante transformación. Ejemplo de este planteamiento es el tema de los estándares de competencias en TIC para el docente y el consecuente posicionamiento de la UNESCO (2008), al señalar que en un contexto educativo sólido, las TIC posibilitan la adquisición y el desarrollo de competencias informacionales, sustentables sobre la



base de una formación docente no sólo disciplinaria y pedagógica, sino además de una actualización tecnológica o de alfabetización digital básica.

Sustentada en el señalamiento de la UNESCO (2008), y en el resultado obtenido antes, se diseñaron actividades de clase que incorporaron el uso de “dispositivos electrónicos inteligentes”, usando y recomendando aplicaciones que contribuyeran a la clase o facilitaran la ejecución de algún tema.

Desde éste punto de vista y considerando la vertiginosidad de los avances tecnológicos, así como su consecuente impacto en el ámbito educativo en nuestro país, al igual que en el resto del mundo, es necesario el abordaje del vínculo *formación-tecnologías* al menos en dos vertientes 1) la formación en tecnología, mejor conocida como *educación tecnológica*, en las diferentes modalidades y niveles que ofrece el sistema educativo, y 2) la formación de los sujetos (docentes, alumnos, usuarios en general) para la incorporación y manejo de las tecnologías educativas.

El tema-objeto de la incorporación y utilización de las TIC, en el ámbito específico de la práctica educativa en la formación de sujetos en los procesos de apropiación y uso de tecnologías puede lograrse con base en el análisis y conocimiento de las condiciones cotidianas del profesor en el aula. Salvatierra (2015) recomienda que “*No continuemos siendo profesores del siglo XX, enseñando contenidos del siglo XIX, a alumnos del siglo XXI*”. Como docente de alumnos del siglo XXI se debe estar a la vanguardia tecnológica educativa.

La incorporación de la tecnología como estrategia didáctica, significó la oportunidad del uso propositivo de plataformas que propiciaran una nueva forma de interacción con el contenido, con los compañeros y con el propio docente, eliminando o al menos alejando de su repertorio de quejas y lamentaciones el constante regaño a sus estudiantes, por el uso de dispositivos electrónicos en sus clases.

La creación de la plataforma llamada *Actitud joven*, cuyo objetivo fue proporcionar a los alumnos, la información sobre los contenidos de los planes de estudios, además de otra igual de relevante que les sería de apoyo académico, y fuera utilizada por alumnos principalmente; no excluyendo al resto de los maestros y maestras. Cabe dejar claro que dicha plataforma no vino a suplir la educación presencial, ni a suplir la labor del docente, sino a evidenciar la innovación tecnológica

en el proceso educativo de nuestros bachilleres, respondiendo a las exigencias que el nuevo modelo económico y social le plantea a la educación.

*Actitud joven*, es un espacio que elimina las ausencias del docente y del estudiante del escenario áulico, pues mantiene un puente de comunicación permanente entre ambos protagonistas, disminuyendo el atraso en la realización y presentación de tareas cuando la asistencia es un factor que no se puede cumplir (enfermedades, accidentes, embarazos, otras).

A pesar de ello, el resultado fue que solo dos profesores de un universo de 170 (Guerrero, 2012), se registraron en la plataforma, pero ninguno de ellos, ni sus alumnos, registró actividades dentro de la página web, por lo tanto hubo una “aceptación” a medias. A raíz de ello, surgieron dudas acerca de ¿qué pasa con los docentes que reúsan su incorporación al mundo de la tecnología y por ende rechazan la utilización de las mismas en el proceso formativo de sus estudiantes? Temor, tradicionalismo, desinterés o vergüenza.

La información vertida, en entrevista realizada a jóvenes estudiantes de la unidad académica en cuestión, sugieren de sus profesores, una pobre formación pedagógica y didáctica, además de escasa en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, hecho que a decir de ellos, lejos de contribuir en su formación académica, los limita y los lleva a un esquema de aprendizaje memorístico y reproduccionista (Bourdieu & Passeron, 1996): resumen, resumen y más resumen. Lo observado a través de algunas videoclases (autorizadas), realizadas a docentes de la unidad académica, durante el semestre par del ciclo escolar 2014-2015, evidencian prácticas pedagógicas poco atractivas de acuerdo a la tecnología educativa.

La conjunción de hallazgos obtenidos en el último lustro evidencian una realidad poco favorecedora para el sistema educativo, para la escuela y para la matrícula estudiantil fundamentalmente.

La cada día más creciente matrícula estudiantil de la UAPGD, conlleva un crecimiento en la matrícula docente, que de continuar en el esquema del rechazo al nuevo modelo educativo, o bien la resistencia a una práctica didáctico-pedagógica profesionalizada, acorde a las exigencias del siglo XXI, el bachillerato universitario en el municipio de Guasave pone en riesgo no solo la estabilidad institucional, sino la

estabilidad laboral de quienes formamos la matrícula docente, en virtud de la asimetría de perfiles que a la fecha, seguimos evidenciando.

## Referentes teóricos

Los referentes teóricos desde los que se apoyó este trabajo lo brindan autores como Boudieu y Passeron (2002), con la teoría de la reproducción, Schön (1987), con el modelo de profesor reflexivo y Castell (2008).

## Referencias

- Álvarez, R. Espinoza, G. y Cervantes, R. (2015). Alfabetización científica y aprendizaje de la ciencia en docentes y alumnos del sistema de bachillerato autónomo en Sinaloa. Ponencia presentada en el 2º Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL. Monterrey Nuevo León.
- Aroche S., S. A. (2003). Formación crítica para la formación educativa en el currículum de licenciatura en educación plan 94: una experiencia de docencia en la UPN, Maestría en Enseñanza Superior, UNAM, México.
- Auges F., M. del R. (2005). "La integración educativa y formación docente: La Universidad Pedagógica Nacional 241 y la licenciatura en educación, 1994" en *memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (I). Los medios y la política. *TELOS: Cuadernos de comunicación e innovación*, (74), 13-24.
- Bourdieu P. y J. C. Passeron (1996), *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Dist. Fontmara,
- Bustos-González A. (2007), *Estrategias didácticas para el uso de las TIC's en la docencia universitaria presencial: un manual para los ciudadanos de la Angora*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Obtenido de: <http://hdl.handle.net/10760/9542>

- Casares G., P. M. (2006). Valores y currículo: Una propuesta para educadores. *Educación, valores y desarrollo moral. México, Gernika*, 359-390.
- Guerra, M. Á. S. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 175-200.
- Guerrero, Y. (2012) Opción No. 3 Proyecto de mejora de la práctica educativa. Propuesta de certificación docente.
- Langner R., L. (2007). La tecnología y... ¿su enseñanza?, en *Educación*, 2001, año XIII, núm. 145, México, pp. 53-56.
- Madriz, F. E. S. (2014). Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. En: *Temas relevantes en teoría de la educación*. Universidad de Salamanca.
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158), 59-78.
- Olivé, L. (2012). Sociedades del conocimiento justas, democráticas y plurales en América Latina. *Pensamiento y Cultura*, 15 (1).
- Salvatierra, M. O., Obreque, A. S., & Cabaní, M. L. P. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes. *Diálogos educativos*, (29), 19-33
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torres, A. (2014) Coordinadora del Bachillerato Virtual de la UAS. Obtenido de: <http://uasvirtual.uas.edu.mx/bv/paginas/noticias/capacitaciondocente.html>
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Disponible en: [www.edu-teka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf](http://www.edu-teka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf)
- Zaragoza, M. (2013). La " Sociedad en Red". *Global Media Journal México*, 7(13).

# CAPÍTULO VIII

## EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO COMO UNA HERRAMIENTA PARA RECONOCER AL ESTUDIANTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Mireya Chapa Chapa  
Gustavo García Ríos  
Orlando Cavazos Jiménez  
*Escuela Normal Pablo Livas*

### Resumen

La narrativa autobiográfica es un enfoque de investigación cualitativa que permite conocer a los otros, a partir de sus propias palabras. Por sus características, se ubica en la hermenéutica y tiene como propósito interpretar los relatos de los actores. En el caso de la formación de docentes, es una estrategia para obtener conocimiento sobre el currículum, los centros escolares, los profesores y la educación. Este reporte parcial de investigación, presenta los primeros resultados del análisis de 221 relatos autobiográficos de profesores y estudiantes de una escuela normal ubicada en el norte del estado de Nuevo León. Los relatos se recopilaron en octubre de 2015 y el primer análisis se realizó en noviembre del mismo año, lo que permitió reconocer la riqueza de la información para conocer las características de estudiantes y profesores, los motivos que influyeron en la decisión de ser docente, cómo se aprende a ser profesor y las características que, de acuerdo a su visión, tienen los buenos profesores. Se presentan resultados preliminares, que respaldan el uso de este enfoque de investigación como una forma de generar conocimiento contextualizado sobre la formación docente y como una estrategia para reconocer al estudiante en la formación inicial docente.

**Palabras clave:** autobiografía, formación docente, educación normal.

### Introducción

La investigación cualitativa produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Se caracteriza por ser inductiva, holística, sensible, comprensiva, humanista por considerar valiosos todas las personas y escenarios (Taylor & Bogdan, 1987). La observación, entrevista, fotobiografía, historias de vida e historia oral, la narrativa, el grupo focal, la investigación endógena y el cuestionario son algunos de los métodos básicos que utiliza (Álvarez-Gayou, 2003).

La narrativa implica contar historias, y la historia es el objeto de estudio, si es

considerada como método, se le relaciona con la biografía y autobiografía; los relatos de vida y las historias de vida (Bolívar & Domingo, 2006). Bolívar, Domingo y Fernández (2001) explican que el enfoque biográfico narrativo pretende la exploración de los significados profundos de las historias de vida, y se caracteriza por ser narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico.

En educación, los estudios de biográfico narrativos como estrategia de aprendizaje, se ubican en el giro hermenéutico, y tienen como propósito interpretar los relatos de los actores (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Ofrecen alternativas para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas organizativas y la formación de los profesores, aplicándose en ámbitos como el currículum, los centros escolares, los profesores y la educación (Huchim & Reyes, 2013).

La investigación biográfico – narrativa se ha utilizado para estudiar la formación de profesores en España y en países latinoamericanos como Argentina, Chile y Brasil. En México, existen algunos estudios de este tipo que abordan los procesos de formación, trayectoria y profesionalización docente, como el de Ducoing y Serrano (1996), que aborda la investigación de los maestros. Una nota importante es que, después de una revisión de fuentes, Huchim y Reyes (2013) mencionan que no hay muchos estudios que hagan referencia al uso de esta metodología en otros ámbitos educativos.

Las narraciones autobiográficas constituyen un marco básico para comprender nuestro mundo, nuestra experiencia y a nosotros mismos (Gil, 1997). En el caso de los profesores, escribir una autobiografía favorece la capacidad de análisis introspectivo y una mayor toma de conciencia sobre sí mismo. La narración autobiográfica es una forma particular de narrativa dirigida a contarnos a nosotros mismos los acontecimientos que hemos vivido.

En el caso particular de la formación de docentes, la presencia de la voz autobiográfica mantiene la expectativa acerca de la identidad – quién soy- y la que proyecta al futuro: quién quiero ser o cómo quiero seguir siendo. El Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria y educación preescolar de forma muy particular considera a la narrativa autobiográfica como herramienta para aprender.

## **Problema de estudio**

Comprender las formas en las que se desarrolla la profesión docente es una tarea compleja, ¿por qué se decide ser profesor?, ¿cómo se aprende a ser profesor?, ¿qué define las características de un profesor? Son preguntas que se escuchan cotidianamente en el discurso de la formación de docentes, también se responden, pero de muchas formas, de acuerdo a la perspectiva y el contexto en el que se desenvuelve cada actor educativo.

La investigación biográfica narrativa es considerada una metodología novedosa, y ha sido aplicada para tratar de comprender la docencia, con todas sus implicaciones. A partir de este primer ejercicio, se busca conocer ¿cuáles son las características distintivas de los profesores y estudiantes de una escuela normal?

## **Objetivos**

El objetivo general es conocer las características distintivas de los profesores y estudiantes de una escuela normal.

De forma particular, a partir del análisis de los relatos autobiográficos se pretende identificar los factores que intervienen para decidir ser profesor, la forma en que se va aprendiendo a ser profesor y los rasgos que distinguen a un profesor, de acuerdo a las experiencias de los participantes.

## **Referentes teóricos**

Como parte de las actividades propuestas por el Plan de estudios 2012 para la formación de maestros, en el curso El sujeto y su identidad profesional como docente, de 1º semestre, se considera lo que el estudiante ha vivido en su formación, sus vivencias y experiencias como base para la construcción de nuevas explicaciones sobre la profesión docente. La narración autobiográfica se convierte en un punto de referencia imprescindible para re-entender lo que implica formarse como docente en el inicio del siglo XXI.

Aprender a ser maestro es una compleja red de situaciones en las que se conjuga la propuesta curricular y el conjunto de tradiciones, valores, creencias y símbolos que configuran lo que se conoce como cultura magisterial, que está implícita en la cultura de la escuela normal (Mercado, 2007).

La práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen significados, percepciones y acciones de los agentes involucrados en el proceso, así como los aspectos político – institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país delimitan la función del docente (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

La profesión docente es una tarea compleja, en la que se deben considerar diferentes dimensiones: personal, social, didáctica, institucional, interpersonal y valoral. En lo que se refiere a la dimensión personal, la práctica docente es esencialmente una práctica humana. La persona del maestro como individuo es una referencia fundamental.

Es un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias, un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida personal cierta orientación. Es el nivel en el que se fundamentan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, que vinculan su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

En el proceso de escritura, los docentes se convierten en protagonistas de sus experiencias, se convierten en narradores de relatos pedagógicos escolares, al mismo tiempo que muestran y tornan públicamente disponibles los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que tienen (Suárez, 2007).

Realizar autobiografía permite a los profesores y a los estudiantes reflexionar sobre lo pasado y analizar cómo esto puede influir en el presente, generando reflexiones acerca de las acciones que se deben emprender para mejorar la propia formación.



## Metodología

Como forma de investigar, la narrativa autobiográfica ha recorrido un camino complicado, en el que se ha ido legitimando. Para reducir el efecto de las dificultades y prejuicios al método (Bolívar & Domingo, 2006) recomiendan utilizar instrumentos adecuados como historias de aprendizaje y cascadas de profundización reflexiva en relatos biográficos narrativos; triangular modos de análisis verticales o de caso, y horizontales o de búsqueda de regularidades grupales y cuidar la validez del proceso de investigación, explicando, describiendo y argumentando cada paso y decisión tomada; recomiendan también emplear procesos de saturación de datos y de búsqueda de informantes clave y someter los resultados a juicio público y negociación dialéctica con los informantes.

La autobiografía es un documento de la vida personal del autor, cuyas experiencias son subjetivas, se genera en soledad y por iniciativa propia; consiste en un conjunto de declaraciones de una persona sobre sucesos, personas, instituciones, experiencias propias y actitudes frente a hechos y actitudes de otros. En el caso de la autobiografía, el investigador no controla el proceso de recordar, no posee un contacto estrecho con el informante, implica revisar el escrito y hay más posibilidades de engaño (Huchim & Reyes, 2013).

Para la realización de este estudio, que surge después de un proyecto de investigación histórica y de recuperación de relatos de historia oral, se consideraron las narraciones autobiográficas realizadas por docentes y estudiantes de una escuela normal pública, ubicada en la zona norte del estado de Nuevo León.

En octubre de 2015 se planteó a la comunidad normalista la posibilidad de participar en la realización de un libro que recopilaría los relatos, titulado *Una historia con nuestras historias*; publicado en el marco del aniversario de la fundación de la institución.

La participación fue voluntaria, a los interesados se les dio la indicación de escribir una autobiografía, considerando los aspectos que les gustaría compartir de su vida, aclarando que la información sería publicada. Como resultado de la invitación se recuperaron 221 autobiografías, 13 de profesores y 208 estudiantes.

Los relatos se organizaron en cinco grupos, uno de profesores y cuatro de estudiantes. Para realizar los grupos de estudiantes se utilizó como criterio de clasificación la generación a la que pertenecen: (1) Generación 2012 – 2016, 31 relatos; (2) Generación 2013 – 2017, 58 autobiografías; (3) Generación 2014 – 2018 62 documentos y (4) Generación 2015 – 2019, 57 participantes.

Una vez reunidos y organizados los relatos, un equipo de once profesores trabajó en su revisión, haciendo una primera lectura y trabajando con los estudiantes en cuestiones de redacción y ortografía. En noviembre de 2015 se presentó organizado el material en un libro digital Una historia con nuestras historias, distribuido en discos compactos.

A partir de la realización de esa primera lectura, en la que se hizo patente la riqueza de la información, se decidió utilizar la metodología biográfica narrativa para responder, a partir de las experiencias de los participantes las preguntas de investigación.

El siguiente paso, programado para realizarse en febrero de 2016, es la realización de una segunda lectura de los relatos para detectar los códigos y categorías de información que dan cuenta de las características distintivas de los profesores y estudiantes de la escuela normal, considerando qué los motivó a ser profesores, cómo aprendieron a ser profesores y cuáles son las características que posee un profesor.

## **Discusión de resultados**

Cuando los profesores (y en este caso los estudiantes que se están convirtiendo en profesores) hablan de la enseñanza, dejan ver en sus relatos retazos de vida y profesión que forman parte de ellos.

Siguiendo la escuela argentina y el uso de la narrativa autobiográfica para el estudio de la formación y la profesión docente, en especial los trabajos realizados por Porta y Yedaide (2014) en la Universidad Nacional de Mar de Plata, a partir del análisis de los relatos se busca comprender los sentidos de la enseñanza considerando las voces de los profesores y aquellos que están en proceso de serlo.

En el conjunto de relatos subyacen ejemplos de buena enseñanza, pero también de rupturas, discontinuidades y perplejidades del saber docente, y cuestiones del amor, el afecto y la pasión, que generaron aprendizajes que marcaron, transformaron y permanecieron (Porta & Yedaide, 2014).

La primera lectura de las autobiografías de los estudiantes da cuenta de sus motivaciones, de lo que hizo que entraran a la escuela normal, además permite percibir expectativas, necesidades, miedos e incluso frustraciones. Hacen presencia también los personajes de sus vidas, las “proto-identidades docentes” (Porta & Yedaide, 2014 p.189) que significan para ellos modelos e ideales de enseñanza.

Además, en las palabras de los estudiantes se comprende cómo están aprendiendo a ser docentes, cómo enfrentan los retos de la profesión y continúan adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarios para el trabajo docente, con el componente axiológico en la forma de actitudes y valores, e incluso pasiones. Es un bosquejo de su identidad profesional en construcción.

## **Conclusiones**

A partir de su trabajo con la narrativa autobiográfica para estudiar los procesos relacionados con los profesores, Porta y Yedaide (2014) concluyen que hay diversas formas de conocer, y cada una de ellas tiene una legitimidad que se relaciona con la cultura, se le da mayor relevancia a lo científico, a lo académico, pero en el caso de la formación de docentes, las respuestas no siempre están ahí. “Las prácticas del conocer – *conoser-*, fluyen, se desplazan, se resisten a encapsularse, se evaden de los textos vivos que escriben nuestras vidas” (p.189).

En este caso, leer los relatos autobiográficos de los participantes es un viaje por los sentimientos, situaciones y emociones de sus protagonistas. Para los formadores de docentes, la oportunidad de analizar cada uno de los escritos permite reconocer a los estudiantes, lo que hace posible comprender sus reacciones ante determinadas circunstancias. En cada relato hay superación, entrega, lucha, amor por la vida, por la familia, por la escuela normal y la profesión docente.

Estudios como este permiten conocer los retos que enfrentan los normalistas en su vida estudiantil, así como las expectativas que tienen sobre la formación docente, sus necesidades de formación, que deben atenderse desde el currículum, considerando como elementos esenciales la investigación educativa y la reflexión sobre la propia formación.

La revisión autobiográfica como elemento de reflexión del autor, partir de lo expuesto, de su experiencia como alumno y el sistema de enseñanza que experimenta, para cambiar de paradigma de enseñanza.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative social research*.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- Ducoing, P., y Serrano, A. (1996). La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Obtenido de : <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, D. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Gil, F. (1997). Educación y narrativa la práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría educativa*, 115 - 136.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfica - narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Mercado, E. (2007). *Ser maestro. Prácticas, proceso y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés.

- Porta, L., y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 2(17), 177 - 193.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. En I. Sverdick, *La investigación educativa una herramienta de conocimiento y acción*. Argentina: Noveduck. 71-109
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

# CAPÍTULO IX

## SUJETOS EN ACCIÓN: FORMACIÓN DOCENTE Y LITERACIDAD DIGITAL EN ESTUDIANTES DEL NMS

Joel Díaz Silva  
Sandra Chávez Marín  
Fernando Becerril Morales  
*Escuela Preparatoria de la UAEMex  
Plantel Dr. Pablo González Casanova*

### Resumen

El documento busca reflexionar sobre el proceso de planificación, actuación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje; facilita la integración y coherencia tanto de la toma de decisiones como de las diversas actividades que se llevan a cabo durante dicho proceso. Comprende la fijación de objetivos, la selección de contenidos, la opción de una metodología y el establecimiento de criterios de evaluación como componentes que derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales. Por lo pronto, en este ejercicio, el docente del lenguaje, brinda especial interés a la didáctica de la literatura y a la formación de lectores críticos a partir de una práctica educativa dinámica y reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre docente y estudiante, en tres dimensiones básicas e integrales: el pensamiento didáctico del docente y la planificación de la enseñanza; la interacción educativa dentro del aula digital; y, la reflexión sobre los resultados alcanzados. Cabe señalar que los resultados proporcionados por el diagnóstico sobre el estado actual que guarda la competencia literaria en estudiantes del plantel Dr. Pablo González Casanova, se propone, entre otras cosas, que el docente acompañe y colabore con el estudiante. El ejercicio prototipo considera a la WebQuest como una herramienta que forma parte de un proceso de aprendizaje guiado, tutorado, con recursos principalmente procedentes de Internet, que promueve el recurso de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo, la autonomía de los estudiantes e incluye una evaluación auténtica. De la mano con el aula digital es parte de una metodología que organiza actividades académicas y estructura la participación de los estudiantes de tal manera que favorece el aprender haciendo, en un contexto de trabajo cooperativo y colaborativo.

**Palabras clave:** Práctica educativa, formación, literacidad.

### Introducción

Una primera reflexión puesta sobre la mesa gira en torno a la concepción y el papel que juegan los contenidos disciplinares en el acto de educar. Para ello, se recurre a investigaciones que contextualizan y permiten aclarar el enfoque e intención de las reformas curriculares en la actual globalización. Estas investigaciones resaltan

reacciones que sujetos y grupos sociales manifiestan sobre sus procesos, reflexiones y construcciones teóricas acerca del papel docente en la transformación del conocimiento producido por las ciencias en el conocimiento escolar y adaptado a las condiciones del alumno, de la institución escolar y del contexto en el que ésta funciona.

Después de diagnosticar las limitaciones en el conocimiento pedagógico, y de transformar las deficiencias detectadas mediante la planeación y desarrollo de una investigación disciplinaria, Martín del Pozo (2013), considera que es posible revisar el currículo y la programación de las unidades de aprendizaje, desde una postura crítica, para dar al esfuerzo docente un perfil apropiado con las condiciones contextuales. Es importante subrayar que al plantear la actualización de las competencias disciplinarias se piense en un proceso de formación continua por parte de los docentes.

Pero, también es necesario considerar que la sociedad actual se encuentra inmersa en un constante proceso de transformación, no planificado, que afecta directamente a la organización, trabajo, relaciones y hasta la forma de aprender. Estos cambios manifiestan un reflejo visible en las instituciones educativas, y en especial, en el plantel Dr. Pablo González Casanova.

En la sociedad actual, el conocimiento se ha convertido en un valor universal tanto que, en nuestros días, tiene fecha de caducidad y ello obliga, ahora, más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que tanto ciudadanos como profesionales del lenguaje constantemente estén actualizando sus competencias. Prácticamente, se ha ingresado a una sociedad que exige una permanente actividad de formación y aprendizaje. Informes internacionales como el de la OCDE (2005) afirma que los docentes son los principales sujetos para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos. Este informe viene a mostrar la preocupación internacional que existe con el profesorado, con las formas de hacer de la docencia una profesión atractiva, con un cómo mantener en la enseñanza a los mejores profesores y cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de su carrera.

Los cambios que se están produciendo en la sociedad del conocimiento inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Convertirse en

docente reflexivo corresponde a un largo proceso de formación profesional. Las miles de horas de observación de la práctica educativa cotidiana contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los docentes tienen y que ayudan a interpretar sus experiencias en la formación profesional. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ella.

En la sociedad actual el conocimiento y la formación configuran elementos estratégicos para el desarrollo de las personas y de los países. En la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje se establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en la que se lleva a cabo.

El estudio se desarrolló con tres estudiantes del 4º semestre 2015A en diferentes grupos del plantel Dr. Pablo González Casanova de la Escuela Preparatoria de la UAEMex, ubicado en la comunidad de Tenancingo de Degollado, Estado de México, desde la perspectiva del Enfoque Comunicativo en comunión con el Enfoque Centrada en el aprendizaje, apoyándose con la propuesta de los Nuevos Estudios de Literacidad.

Se realizó un diagnóstico que contribuyó a identificar problemas relacionados con literacidad crítica, considerando tres elementos básicos: comprensión lectora, capacidad lectora y habilidad para escribir en un ambiente digital en tres estudiantes que cursan la unidad de aprendizaje de Lectura Textos Literarios.

### **Objetivo de la ponencia**

Diseñar una secuencia didáctica para mejorar la literacidad crítica y la competencia digital a través de un cuento de Borges en estudiantes del 4º semestre del bachillerato del plantel Dr. Pablo González Casanova de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

Reforzar la capacidad de localizar y extraer información de un texto, de comprenderlo globalmente, de interpretarlo y reelaborarlo personalmente, al mismo tiempo que plantea la posibilidad de hacer valoraciones personales y críticas respecto



al contenido de la lectura y de reflexionar sobre los aspectos formales y lingüísticos del texto (Competencia lectora).

Estimular la capacidad de leer, comprender y producir todo tipo de textos, tanto orales como escritos; escolares y no escolares; en prosa continua (textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos o instructivos) como textos discontinuos (formularios, anuncios, gráficas, tablas o mapas), etc.

Incorporar a la planta docente del plantel para mejorar las competencias de lectura y digital en todas las áreas del currículo

### **Experiencia de uso de las TIC**

El Enfoque Centrado en el Aprendizaje en comunión con el Enfoque Comunicativo plantea el desarrollo de situaciones didácticas que recuperen el aprendizaje basado en casos de enseñanza. Modalidad orientada a promover el aprendizaje auténtico en el estudiante a partir de exponer historias narrativas que integren situaciones problemáticas, en general sacadas de la vida real o de la ficción, las cuales suponen una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad y que se presentan al estudiante para que desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución.

El aprendizaje basado en casos de enseñanza es considerada como una estrategia didáctica constituida por un conjunto de experiencias o situación-problema de la vida (de una familia, práctica profesional, empresa, institución educativa, de ficción, etc), presentadas en forma de narrativa, con la finalidad de reflexionar sobre el curso de acción elegido y proponer acciones alternativas ante tales situaciones.

#### 1.- Estrategia: Aprendizaje basado en casos de enseñanza

Propósito: Reflexionar sobre la solución planteada por otros a ese caso y/o situación, analizar dicha solución y argumentar la postura del tomador de decisiones. Transferir los conocimientos, habilidades, actitudes de la solución de una situación, caso y/o problema a una nueva, que tenga las características similares.

Uso: Pone en práctica conocimientos adquiridos y desarrolla habilidades de análisis, argumentación y toma de decisiones. Cuando el estudiante tiene suficiente

conocimiento previo sobre la situación planteada en el caso, para poder emitir un juicio, debatir y defender con argumentos sólidos sus puntos de vista o aceptar otros diferentes.

Elementos:

Título: Crear una Web Quest sobre “El espejo y la máscara” de Jorge Luis Borges

Intención de aprendizaje: Constituir la actividad integradora II. Textos narrativos de la unidad de aprendizaje Lectura de Textos Literarios

Introducción: La escritura de Jorge Luís Borges implica no solo erudición, sino también juego. En su narrativa Borges nos va internando en reflexiones, dudas y pensamiento filosófico, sobre la eternidad, sobre la futilidad de la vida, sobre lo inexorable del tiempo, sobre la arbitrariedad de la historia, o de Dios o del espacio.

2. Crear una tarea: Integrar un equipo de cinco personas y elaborar una Reseña Crítica sobre el cuento El espejo y la máscara de Jorge Luis Borges. Para ello, lee detenidamente, analiza, presenta, investiga, valora y comprueba, pero sobre todo piensa en lo que escribes para demostrar tu dominio sobre el texto; considera que va dirigida a un lector que todavía no conoce ni el cuento ni la obra literaria de Borges y que dependerá de tu reseña para interesarse en ella o en todo caso ignorarla.

3. Comenzar a crear las páginas html en la dirección de la plataforma diseñada <http://www.wix.com/fomlecpgc/fomento-lectura>

4. Desarrollar la evaluación: Se evaluará tanto el proceso de trabajo como la Reseña crítica a partir de una rúbrica.

5. Diseñar el proceso: Con la elaboración de una webquest pretendemos aproximarnos a la obra literaria de Jorge Luis Borges abordando algunas líneas temáticas de su narrativa. Elaborar una Reseña Crítica a partir de la estructura de El espejo y la máscara permite leer y analizar. La actividad requiere de mucho trabajo de vocabulario para comprender el texto y sentirse cómodo con él. Para conseguir dicho objetivo seguiremos un proceso estructurado en una actividad previa y dos bloques de actividades. Como actividad previa, deberemos completar unas fichas de cada uno de los recursos electrónicos visitados; y, en el primer bloque nos centraremos en los

elementos intratextuales, mientras que el segundo se abordan los elementos contextuales.

El alumno deberá elaborar un dossier en formato electrónico (presentación en pantalla o página web) o convencional con los resultados de su investigación. Se espera que dicho dossier debe incluir los siguientes elementos: Fichas de los sitios web visitados. Leer detenidamente el cuento, desde el principio hasta el final. Analizar características literarias de género, subgénero y forma. Presenta la estructura del texto, es decir, los personajes, el narrador, el ambiente, la historia, y sobre todo el desarrollo del conflicto. Investigar datos biográficos del autor, otras obras escritas por él o por diferentes autores que traten el mismo tema; su corriente literaria y la situación histórica que rodeo al texto. Valorar y desarrollar el tratamiento del tema, los niveles de contenido que más sobresalen, el estilo la visión del mundo del autor, la repercusión de la obra en el lector, la calidad literaria.

Comprobar con citas textuales del mismo texto (cuento) que refuercen el análisis y los juicios valorativos. Piensa en el lector: ¿De quién se trata? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Cómo puede motivarse? Incorpora en un solo texto todos los elementos que ya se mencionaron. Redacta tu reseña con formalidad. Incluye todos los aspectos

6. Crear las páginas del profesor y pulir los detalles: Título: Reseña crítica sobre El Espejo y la máscara.

Sugerencias: Este webquest puede ser útil en los siguientes supuestos:

Como complemento de la asignatura de Lectura de Textos Literarios, al centrarse en una figura literaria de indiscutible calidad y significación y que, inexplicablemente, no tiene cabida en las programaciones oficiales. Como vehículo para introducir al alumnado en la lectura de cuentos, al tratarse de un autor de estilo directo y asequible. Como parte de una actividad interdisciplinar para adentrarse, desde el punto de vista de lo literario, en el fenómeno de la literatura Latinoamericana. Como herramienta de proacción para alumnos aventajados en el bachillerato universitario. La presente actividad tiene como objetivo primordial acercar al estudiante a las obras narrativas mediante la lectura placentera de algunos modelos seleccionados.

Créditos: Para la elaboración de esta Webquest, se agradece a las siguientes fuentes:

- Fundación Internacional Jorge Luis Borges:  
<http://www.fundacionborges.com/>
- Literatura Argentina: <http://www.literatura.org/Borges/Borges.html>
- Efemérides Argentinas: <http://www.me.gov.ar/efeme/jlborges/index.html>
- Centro Virtual Cervantes. Borges 100 años:  
<http://cvc.cervantes.es/actcult/borges/>
- Centro Cultural Borges:<http://www.ccborges.org.ar/>
- Ciudad Seva:  
<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/borges/jlb.htm>

7. Probarla con alumnos reales y revisar a la luz de los resultados.

La creación de esta WebQuest se realizó en diferentes jornadas de trabajo. Obviamente se tuvo que leer la bibliografía sugerida y posteriormente se fue investigando en la Web diferentes propuestas para elaborar una Webquest. La propuesta que hasta cierto punto nos convenció fue la de Wix. Una vez terminada se invitó a algunos estudiantes del plantel a que subieran un breve comentario. Comentario que llegó a nuestro correo.

## **Resultado o aportaciones**

En general, los tres estudiantes evaluados logran parcialmente la competencia electrónica (Cassany & Luna 2005), ya que se observa que manejan la computadora y algunos programas, pero en general no realizan búsquedas especializadas. A su vez, son lectores que navegan y escanean información sin una meta clara de búsqueda.

En términos de Cassany y Luna (2005) Los estudiantes logran llegar a “leer las líneas” y sólo parcialmente llegan a “leer entre líneas”, pero en ningún momento “detrás de las líneas”. Así que, la cultura escolar observada en los tres escenarios mencionados establece y construye competencias digitales y literacidades dispares: La cultura digital y de literacidad crítica descrita en el segundo y tercer escenario dista mucho del primer escenario. En éste son los estudiantes quienes estructuran

mayormente el discurso en el aula, un discurso que proyecta, en cierta medida, la polifonía y dialogismo del texto literario. En este contexto, los estudiantes se construyen como lectores a partir de su capacidad de interpelarse unos a otros y al texto mismo, con lo cual se constituyen como una de las fuentes legítimas del conocimiento.

En el segundo escenario, la cultura digital y de literacidad crítica es entendida como el desciframiento superficial de un discurso unívoco, mediante el cual el estudiante deviene en lector pasivo y dependiente de la reconstrucción ajena, encarnada en la autoridad del maestro. Las fuentes válidas de conocimiento son principalmente el maestro y, en menor medida, el texto digital; las participaciones de los estudiantes funcionan como un control de lectura para evaluar la actividad. No es evidente la formación de lectores autónomos y mucho menos críticos en la pantalla. Sin embargo, estas actividades son en gran medida congruentes con las estrategias de enseñanza propuestas para esta unidad en el programa correspondiente.

Y en el tercer escenario la competencia literaria se construye en tres niveles: como la identificación de ciertos aspectos estructurales del texto, como la relación entre vida y obra del autor, y como comentario de la ideología del texto a partir del tratamiento de temas específicos. A pesar de formular las preguntas aludiendo a lecturas particulares y de abordar aspectos importantes de los textos literarios en pantalla, la estructura rígida del discurso, así como el tiempo destinado a cada texto no permite profundizar en los aspectos comentados ni dio pie a participaciones más ricas por parte de los estudiantes, lo que privilegió la lectura como la única interpretación válida.

Vale la pena cuestionar si estos hallazgos son el resultado del enfoque prescriptivo que todavía parece predominar en el desarrollo de la cultura digital y de literacidad crítica en México. De ser así, la experiencia de una práctica como la aquí descrita puede ofrecer varias pistas para incidir positivamente en la formación de la cultura digital y de literacidad crítica de los estudiantes.

## Conclusiones

En suma, a literacidad abarca todo un conjunto de competencias y prácticas de lectura y escritura planteando la necesidad de formar estudiantes polialfabetizados, que dominen códigos y lenguajes diversos, desde un teletexto a un periódico o una novela.

Un primer elemento que es necesario destacar es que al interior del plantel existen esfuerzos por disminuir la brecha digital y que al mismo tiempo no se delegue toda la responsabilidad a la institución educativa.

El aula digital es el ámbito idóneo para implementar el ambiente letrado, desde el cual el docente ejerce como mediador de lectura y es capaz de conciliar distintas culturas, lenguajes, soportes y modos de sociabilidad, con vistas siempre a que el estudiante sea capaz de ir construyendo su propio itinerario de lecturas.

Es necesario discutir prototipos de intervención educativa frente a la cultura académica que prescribe un canon curricular de lecturas, debido a que el docente siempre está diseñando formas, herramientas y procesos para “aprender” a pensar, pero también a socializar, a compartir, a crear y colaborar aprovechando las potencialidades de las distintas comunidades, desde el grupo de iguales al escritor, especialista, y desde la cultura oral a la escrita o la digital.

## Referencias

- Albarrán, C. (comp.) (2011). *Cómo escriben los que escriben. La cocina del escritor*. México: FCE, ITAM.
- Barton, D., y Lee, C. (2013). *Lenguaje en línea. Investigando los textos y las prácticas digitales*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Battro, A. M., y Denham, P. J. (1997). *La educación digital una nueva era del conocimiento*. Buenos Aires: Emecé.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Luna M. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó
- Cassany, D. (2011). *En\_línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: GRAÓ.

- Martín del Pozo, M. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 197-208.
- Delors, J. et al. (1996) *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Hernández, D. (en proceso). El caso de Scorchy. En *La adaptación digital: descripción, valoración y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales*. (Tesis de doctorado). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lomas, C.. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, Paidós.
- Monereo C., Badia, A., Doménech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez Illera, J. L., Tirado, F. J. Vayreda, A. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Mora, B. (2003). *Rituales de simulación y sociabilidad virtual. Una aproximación a los procesos de construcción de emociones en la Red*. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net>
- OCDE. (2005). *Educación para adultos: más allá de la retórica*. Fondo de Cultura Económica.

# CAPÍTULO X

## LA FORMACIÓN DOCENTE PLAN 2012. UNA MIRADA A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

María Laura Salazar Salomón  
María del Rosario Millán Reátiga  
Grissel Mendivil Zavala  
*Escuela Normal de Sinaloa*

### Resumen

La presente ponencia tiene el propósito de dar a conocer los resultados parciales de la investigación, cuyo principal objetivo fue conocer cuáles competencias profesionales que orientan los cursos del trayecto de práctica profesional son desarrolladas por los estudiantes normalistas y cómo se reflejan en la práctica docente durante su formación inicial en la escuela normal de Sinaloa. Se trata de una investigación de corte cuantitativa, específicamente un estudio de casos instrumental a la primera generación del plan 2012, en la idea de conocer las competencias desarrolladas sólo en una de los cinco trayectos, el de la práctica profesional. Un dato importante arrojado del análisis de la información recabada en las observaciones es que los estudiantes normalistas demuestran haber desarrollado seis de las competencias profesionales planteadas en el perfil de egreso.

**Palabras clave:** Formación inicial, competencias profesionales.

### Construcción del objeto de estudio

La educación basada en competencias surge por la relación que existe entre las instituciones educativas y el campo laboral que se oferta a los egresados de éstas, para satisfacer las necesidades de los empleadores de las industrias de acuerdo con los requerimientos laborales que deben de cumplir y lograr una competitividad en su desempeño laboral.

La educación centrada en competencias tuvo origen en Estados Unidos e Inglaterra en los años sesentas y setentas, al descubrir que los métodos de aprendizaje tradicionales no lograban en el egresado un éxito en el mercado laboral porque no garantizaban un buen desempeño en las actividades. La incorporación de las competencias en sus inicios fue de acuerdo con los intereses económicos más que educativo, porque se trataba de que la formación universitaria se adaptara a las necesidades de la industria.



Lo anterior llevó a transformar los planes educativos, centrarlos en competencias y fundamentar el currículum escolar como una integración de habilidades cognoscitivas, psicológicas y físicas, así como los comportamientos sociales y emotivos que permitieran llevar a cabo adecuadamente una actividad, tarea o desempeño en la vida diaria, para que el docente enseñe al estudiante a utilizar recursos en forma personal, cooperativo o guiado por tutorías para resolver problemas complejos y abiertos de su vida escolar, cotidiana y profesional, ante esta situación, las escuelas normales en México no fueron la excepción y tuvieron que integrarlas en los programas para la formación docente, considerando que el futuro maestro de educación básica debía estar mejor preparado para enfrentar los retos que la sociedad requiere.

El Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), que diseñó la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Superior y de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), para que el futuro licenciado en educación básica al egresar pueda enlazar sus conocimientos de la vida cotidiana con las bases de su formación inicial, desarrollando pensamiento crítico, reflexivo y analítico utilizando la investigación y argumentación teórica, al momento de resolver problemas y retos que la sociedad demande.

En el plan de estudios de la LEPRI 2012 se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir.

El licenciado en educación primaria a través de la práctica docente debe fortalecer el desarrollo las competencias profesionales, elaborar y aplicar las planeaciones que realice en sus prácticas en las escuelas primarias, el estudiante además debe perfeccionar sus habilidades lingüísticas y tecnológicas, así como profundizar en el dominio de contenidos de la malla curricular y de los programas de estudios de educación básica, conocer sobre las formas de organización que se presentan en el aula y en plantel para hacer una valoración de las condiciones reales

del contexto escolar, así como desarrollar actitudes convenientes para el trabajo individual y colectivo; asumiendo un compromiso profesional para formar su identidad como futuros docentes. Se busca que el Licenciado en educación básica adquiriera las competencias profesionales y genéricas del perfil de egreso para su desempeño en la vida, en lo profesional, en lo laboral y en lo social.

Durante la reforma a las escuelas normales de México en el ciclo escolar 2011-2012, entra en vigor el pilotaje del plan de estudios de la LEPRI 2012 en algunas escuelas formadoras de docentes del país, con la finalidad de ofrecer una educación de calidad, se pretendía por una parte actualizar, mejorar y fortalecer los conocimientos de los docentes de educación normal, para que conduzcan a la formación de los futuros docentes de educación básica hacia un modelo basado en competencias, y por la otra, que los aspirantes a cursar la licenciatura en educación primaria y preescolar deberían presentar actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas y valores, para que desarrollen y consoliden las competencias profesionales y genéricas incluidas en la malla curricular de su formación inicial.

En otros estados de la República Mexicana, inició este nuevo plan a partir del ciclo escolar 2012-2013, como es el caso de Sinaloa, en la Escuela Normal de Sinaloa se tiene la expectativa de que con las Licenciatura en Educación Primaria se de una transformación académica en la que los alumnos deban de estar formados para enfrentar las exigencias y necesidades que demanda el mundo global en los nuevos saberes, por eso, es importante realizar estudios que proporcionen datos en donde se identifiquen las debilidades y fortalezas a partir de la experiencia de la aplicación de este plan, para conocer las competencias profesionales que orientan los cursos del trayecto de práctica profesional y cómo se reflejan en la práctica docente de los estudiantes normalistas, en la idea de adecuar lo teórico y lo práctico.

Se considera que este estudio busca identificar las competencias profesionales que desarrollan los alumnos de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal de Sinaloa, generación 2012, partiendo de los aprendizajes obtenidos durante su formación inicial y su desempeño en la práctica docente. Por lo que llevó a plantear como objeto de investigación: La Formación Docente Plan 2012, desde las competencias profesionales.

## **Justificación**

Esta investigación surge por la inquietud de indagar lo que opinan los estudiantes de la Escuela Normal de Sinaloa, sobre las competencias profesionales que deben desarrollar durante su formación inicial como docentes, basada en su experiencia con el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, con el fin de que se beneficie el desempeño de la función que tiene como educadores en el aula y en un contexto escolar real; en la idea de propiciar en ello una reflexión de los métodos, las estrategias y las técnicas que se emplean en los diferentes cursos del trayecto de práctica profesional.

Los hallazgos encontrados servirán para la definición de las competencias profesionales que se logran desarrollar al aplicar el plan de la LEPRI 2012, repercutiendo en las formas de enseñanzas de los formadores de docentes de la institución, al constituir un parámetro principal para la evaluación de los estudiantes normalista.

## **Objetivo general**

- Conocer cuáles competencias profesionales que orientan los cursos del trayecto de práctica profesional son desarrolladas por los estudiantes normalistas y cómo se reflejan en su práctica docente.

## **Objetivos específicos**

- Identificar cuáles son las competencias profesionales que desarrollan los futuros docentes en su formación inicial que se incluyen el en plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria.
- Analizar cómo los estudiantes normalistas reflejan en su práctica docente las competencias profesionales.

## **Revisión de la literatura**

En México en el año 2012, surge la reforma educativa para la educación normal, con un paradigma cuyo reto principal es hacia un modelo de docencia, en el que se facilite el desarrollo de competencias profesionales en los procesos de aprendizaje del estudiante normalista. El perfil de egreso 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. (DGESPE, 2012)

### **La formación inicial**

Para entender qué sucede con el futuro docente durante su formación inicial, es preciso abordar el aparato conceptual relativo como aquel momento dentro de un continuo desarrollo profesional docente, curricularmente limitado con espacios de inmersión-cualificación laboral, entre lo disciplinar y lo pedagógico, impartida en el seno de escuelas normales (EN) y encaminada a desarrollar saberes para la docencia. (Watty & Fortuol, 2013). Específicamente en los cursos del trayecto de práctica profesional, se hace necesario conocer las causas, factores, dimensiones y conocimiento que los estudiantes normalistas ponen en juego cuando construyen su práctica docente.

Como lo menciona Perrenoud (2004) en el desarrollo de competencias profesionales de la formación docente, se debe dar importancia: al trabajo en equipo; la evaluación dependiendo de la capacidad del estudiante en su proceso de aprendizaje; la organización del profesor con representaciones de alumnos para lograr los objetivos planteados académicamente; el uso de la tecnología en las tareas de formación; al conocimiento del contexto social, familiar y cultural del alumno para el desarrollo de las capacidades del educando.

## **Metodología**

Durante la presente, se realizó una investigación aplicada caracterizada por buscar el conocer para actuar. Se realizó en torno a un estudio de corte cualitativo, solamente a nivel exploratorio; específicamente un estudio de caso instrumental, ya que la pretensión fue conocer las competencias que los estudiantes normalistas desarrollan en sus prácticas a lo largo de su formación inicial. La técnica de investigación que se utilizó fue la observación o proceso sistemático para recabar datos que nos proporcionan una representación de la realidad, desde el propio sistema perceptivo del investigador. Ésta se realizó a ocho estudiantes normalistas.

## **Las competencias observadas en la práctica docente**

Conocer cuáles de las competencias profesionales que orientan los cursos del trayecto de práctica profesional, se reflejan en la práctica docente de los estudiantes, forma parte del segundo objetivo de la presente investigación, para determinar de qué forma se presentan las competencias en las práctica de los normalistas, se llevó a cabo la observación y registro de tres sujetos de estudio que actualmente cursan el sexto semestre de la licenciatura en educación primaria, realizada en distintas escuelas primarias del contexto urbano de la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

Después de sistematizar y analizar los datos. se detectó que la competencia planteada en el programa del curso Observación y análisis de la práctica educativa, utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente, sólo dos de los sujetos señalados emplean los medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles que intervienen en su trabajo docente, mientras que el otro no le es posible por las condiciones físicas y estructurales de la escuela primaria.

Se puede inferir, aunque uno de ellos no implementó ningún medio tecnológico en su práctica docente sí lo hizo para la elaboración de su planeación y búsqueda de información, así los tres alumnos muestran habilidad para utilizar los medios

tecnológicos en la búsqueda y en la presentación de la información durante su intervención docente.

En el mismo curso, pero respecto a la competencia, observa y analiza con rigurosidad las diferentes dimensiones sociales que se articulan con la educación, la comunidad, la escuela y los sujetos que confluyen en ella, los tres sujetos observados toman en consideración la dimensión social relacionada con la escuela y sus actores en el contexto escolar (director, maestro, alumnos, intendentes y ocasionalmente los padres de familia).

En cuanto al curso de Observación y análisis de la práctica escolar, ubicado en el segundo semestre, se retomó la competencia del curso: Profundiza acerca de las relaciones entre la escuela y la comunidad, la gestión y organización institucional, así como en las interacciones pedagógicas que se desarrollan al interior del aula de clase, misma que debido al tiempo de práctica (sólo dos semanas) no se pudo determinar en su totalidad, pero sí se puede señalar que los tres sujetos observados toman en consideración las dimensiones relacionadas con la escuela y sus actores; en cuanto a la gestión y organización institucional, sólo se pudo apreciar al solicitar su estancia en la escuela y presentarse ante su maestro tutor.

Las interacciones que se dan entre los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se pudo apreciar que dos de los estudiantes normalistas en su quehacer docente muestra seguridad, identidad, responsabilidad, en su propuesta de intervención en el grupo; esto en cuanto a la organización del aula, características de los alumnos, trabajo colaborativo, respeto a la diversidad, diseño de planeación, diálogo pedagógico. Mientras que el otro estudiante le hace falta fortalecer su seguridad al intervenir, pues a pesar de que presenta su propuesta de trabajo se muestra inseguro al establecer el diálogo con los niños, o desarrollar un ambiente de orden y trabajo en el grupo, lo que obstaculiza desarrollar adecuadamente los aprendizajes esperados.

Asimismo, en el tercer semestre se integra el curso Iniciación al trabajo docente y se plantean competencias como: Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje. Al realizar las observaciones se coincidió en que los tres sujetos diseñaron estrategias didácticas adecuadas y dinámicas para

propiciar aprendizajes, empleando recursos y medios didácticos idóneos para la generación de los aprendizajes, tales como: computadora cañón, videos, cuentos, rompecabezas, tarjetones, hojas, colores, gel, jabón y un poco de agua. Además actúan de forma propicia y adecuada al tratar de resolver situaciones que se presentaron en el aula, de forma responsable, disciplinada y respetuosa. En especial uno de los sujetos ya que cada vez que se presentaba la ocasión, promovía los valores.

En la segunda competencia planteada en este curso: Promueve un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, claramente se observó la empatía entre los sujetos de estudio y los niños, pues los abrazaban y se trataban con respeto mutuamente. Establecen un diálogo cordial al momento de la intervención pedagógica, dando oportunidad a que todos los niños participen, respetando los turnos, además de los niveles de participación.

Al promover un clima propicio los niños se sienten en confianza para comentar, preguntar, reafirmar y complementar las intervenciones de sus compañeros, en especial uno de los sujetos ya que en todo momento buscaba desarrollar los valores de respeto, honestidad, solidaridad y convivencia. Se puede establecer que los tres sujetos sí propician un clima de aceptación, valores y convivencia para los participantes al lograr que los niños se organicen en equipos y acepten las opiniones de sus iguales; sin embargo, uno de los sujetos diseña adecuaciones curriculares pero no las aplica en su práctica docente.

Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje, se refiere a la tercera competencia del curso arriba señalado, en donde al analizarlo se advierte que los tres estudiantes si promueven la autonomía del niño orientándolo para la toma de decisiones al organizar sus propios equipos, diseñar sus productos y presentarlos con orgullo ante los demás; en el caso de algunos niños inseguros, los motivaban a participar sin obligarlos a hacerlo, respetando su autonomía y participación. Las producciones fueron la elaboración de un cuento de manera individual; investigación, exposición y dibujo sobre la imagen mental que haga referencia al cuento leído.

## **Reflexiones iniciales**

Con lo encontrado hasta el momento se puede decir que el objetivo de la investigación se está cumpliendo, pues se detectó cómo en los diferentes cursos del trayecto de práctica profesional, de los tres primeros semestres los estudiantes van desarrollando competencias profesionales, pero no todas las que están contemplada en cada uno de los programas.

Cabe señalar que en los tres casos, con respecto al rubro de la evaluación no queda muy claro en qué momentos se realiza y qué es lo que se evaluará. Con respecto al dominio de contenidos dos de los estudiantes normalistas muestran seguridad y conocimiento al desarrollar sus temas pues intervienen con mucha destreza al explicar con mucha claridad los contenidos, manejan bien la organización en el grupo; no siendo así en el otro normalista, con el cual tuvo que intervenir la maestra tutora, pues no pudo trabajar tal vez porque no preparó bien su clase para desarrollar su práctica docente.

Asimismo dos sujetos organizan el grupo, propician valores, diseñan adecuaciones curriculares, generan ambientes de aprendizaje, dos de ellos utilizan las tecnologías de la información y la comunicación, el otro aunque lo planea, por las situaciones físicas y de infraestructura de la escuela no las usa.

Cabe explicar que los sujetos de estudio retoman como herramienta principal la observación, el registro, la descripción y el análisis para llegar a la reflexión sobre su práctica docente, mismos que se retoman al elaborar su informe de práctica docente, solicitado y orientado por el maestro del curso.

Durante el proceso de investigación, se detectó que es necesario realizar un mayor número de observaciones y de manera más prolongada, de tal suerte que se pueda estar haciendo seguimiento a cada uno de los sujetos y confirmar realmente que la competencia se sigue desarrollando en otros contextos o que se ha logrado construir.



## Referencias

- DGESPE. (2012). *Plan de Estudio 2012. Malla Curricular*. Obtenido de:  
[http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. México: Quebecor Word, Gráficas Montalban.
- Watty, P., y Fortuol, O. (2013). *Procesos de formación volumen I 2002-2011*. México, D.F.: ANUIES, COMIE.

# CAPÍTULO XI

## TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES: EL PERFIL DE INGRESO, PUNTO DE PARTIDA EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS FUTUROS DOCENTES

**Rafael Fierro Salas**  
**María Ediviges Saltijeral Buena**  
**Vianey Sariñana Roacho**  
*Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”*

### Resumen

El escenario actual demanda una formación docente competente, por lo que es relevante poner énfasis en los procesos formativos desde que inician a través de estudios científicos que den certeza de que las acciones realizadas sean viables y estratégicas. El perfil de ingreso que demanda la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), integra el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante a cursar cualquier licenciatura en las Escuelas Normales, con la finalidad de garantizar su formación al concluir sus estudios profesionales; éste es el punto de partida del presente trabajo, en la idea de una posterior investigación y con los resultados obtenidos, se logre tener una caracterización específica de los estudiantes, lo que permitirá organizar los procesos formativos en función de las propias necesidades.

**Palabras Clave:** Perfil de ingreso, proceso formativo, escuelas normales

### El tema de estudio

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018, señala que para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se deben ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población, lo cual genera mayor demanda en el uso de los servicios, instalaciones y recursos que las instituciones ofrecen, con la finalidad de contribuir a la formación de los estudiantes al nivel que corresponda.

En este sentido, la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” ha buscado favorecer la inclusión y la equidad en la formación de sus alumnos, comenzando por analizar el perfil de ingreso, aspecto que es un punto de partida para organizar el

proceso formativo de éstos y ejercer una influencia favorable en el desarrollo y fortalecimiento de competencias para la docencia en la educación básica.

Las trayectorias escolares de los estudiantes subrayan la importancia y la atención que debe darse a quienes aspiran a ser docentes no sólo para atraerlos a la profesión, sino también para acompañarlos durante su desarrollo académico y personal. Su importancia se fundamenta en las evidencias internacionales según las cuales para lograr capacidades y conocimientos idóneos, se vuelve necesario llevar a cabo buenos procesos de enseñanza y aprendizaje, desplegar mecanismos sólidos de tutoría y ofrecer acompañamiento institucional en el trabajo cotidiano con los estudiantes. Así pues, para lograr buenos resultados no sólo es necesario desarrollar conocimientos y habilidades, generar culturas académicas envolventes como espacios clave de socialización de los futuros docentes. (INEE, 2015)

Anteriormente se había puesto mayor énfasis en el perfil de egreso, no obstante, como parte de la trayectoria estudiantil, es importante considerar también el perfil de ingreso porque con ello se da cuenta de los antecedentes académicos, conocimientos y habilidades que los alumnos tienen al inicio de la licenciatura, de tal manera que la pertinencia de intervenir con diferentes o adecuadas prácticas educativas esté presente y se refleje en el desempeño académico de los jóvenes y por ende en el logro de competencias que forman parte de un perfil de egreso.

La Reforma Educativa de 2013 reconoce la necesidad de una educación equitativa y de calidad que genere mayor igualdad de oportunidades sociales entre los mexicanos y que contribuya a la justicia social. En este contexto se acuña el constructo de idoneidad de los docentes, a partir del cual se emiten las directrices para mejorar la formación inicial de los docentes; pues la práctica docente ocurre en contextos complejos, por lo que se requieren políticas públicas que consideren dicha complejidad con el propósito de mejorar las condiciones y los factores que la afectan.

Una de las directrices para la mejora de la formación inicial de los docentes de educación básica de acuerdo con el INEE (2015) consiste en fortalecer la organización académica de las escuelas normales, cuyo propósito es mejorar la calidad de la oferta educativa de las escuelas normales mediante la adecuación del currículo, la

consolidación de sus cuerpos académicos y el fortalecimiento de las trayectorias escolares de sus estudiantes.

Cabe mencionar que algunos aspectos que pueden favorecerse con esta directriz son las adecuaciones a los enfoques y metodologías de enseñanza, contenidos y materiales, de tal forma que exista congruencia con el Plan y programas de la licenciatura; además de esto, se definen los perfiles idóneos de los docentes; se diseñan estrategias y se ejecutan programas en los que los maestros formadores se vean involucrados para mejorar la docencia; y por supuesto, el seguimiento de la trayectoria de estudiantes, considerando que se deben definir perfiles de ingreso, ampliar y promover programas de acompañamiento, efectuar evaluaciones pertinentes para identificar avances o dificultades en los alumnos, vincular sus conocimientos y habilidades a los requerimientos y necesidades de las escuelas de práctica.

### **Objetivo**

Indagar y reflexionar sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que presentan los aspirantes a cursar la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2012 para organizar el proceso formativo a partir del análisis del perfil de ingreso.

### **Metodología**

La metodología a utilizar en este trabajo de investigación es el estudio de caso con un enfoque mixto. Mediante un estudio de caso es posible tener una percepción más amplia del objeto de estudio, considerándolo holístico, cuyos atributos pueden comprenderse en su totalidad en el momento en que se examinen todos los demás de manera simultánea, es decir, estudiar al objeto como un todo.

Hernández y Mendoza (Hernández, 2010), señalan que los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de

toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

En este mismo sentido, Creswell (2003) menciona que el investigador debe reflexionar en torno a tres aspectos antes de tomar la decisión de abordar su objeto de estudio desde el enfoque de métodos mixtos: la secuencia de obtención de los datos cuantitativos y cualitativos, la prioridad que se dará a la obtención y análisis de los datos cuantitativos o cualitativos, y la fase del proyecto en que se integrarán o combinarán los hallazgos.

Para recopilar información se han hecho búsquedas en diversas fuentes y referencias bibliográficas para dar sustento a los hallazgos y a la interpretación y análisis que de ello se derive; de la misma manera, fue necesaria la aplicación de cuestionarios con escala tipo Likert y entrevistas, ambos dirigidos a estudiantes y docentes de la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera.

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis. (Brace, en Hernández, 2010). En cuanto a la entrevista, esta será semiestructurada, ya que el contar con una guía de preguntas, quien entreviste tiene la oportunidad de introducir preguntas adicionales que puedan complementar o precisar conceptos, a fin de obtener información más amplia sobre los temas deseados (Hernández, 2010)

## **Antecedentes**

Pareciera que ha existido una tendencia a formar profesores de educación básica un tanto carente de recursos en el campo de la pedagogía; los programas académicos con los cuales se forman, muestran algunos aspectos que debilitan la formación pedagógica. El Plan de estudios 1984, por ejemplo, anunciaba la pretensión de "...posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, crítica y creadoras, tanto como generador de cultura cuanto como usuario de ella."(SEP, 1984 p. 34). Sin embargo al revisar dicho plan de estudios no se encontraron con claridad propuestas específicas de cómo alcanzar ese perfil.

## **Plan de estudios 1975**

En julio de 1975 Consejo Nacional Técnico de la Educación organizó reuniones regionales en Oaxaca, Monterrey y Guanajuato en la idea de reestructurar el plan de estudios. En dichas reuniones se abordaron temas como: La Educación normal. Antecedentes. Fundamentos jurídicos y Objetivos; Lineamientos generales sobre planes y programas de estudio en educación normal; Metodología y evaluación en educación normal; La organización democrática de las escuelas normales y; Expansión y regulación del sistema de educación normal en el país.

No obstante, fue mínima la discusión con relación a los perfiles de ingreso y de egreso, y se puede apreciar que las decisiones finales acerca de los planes y programas de estudio fueron tomadas solo por funcionarios de la SEP, lo que en consecuencia limitó los alcances que se podían esperar de esa reforma.

Es importante tomar en cuenta que en esa época imperaba en México, la tecnología educativa y por vez primera existió un Plan de estudios de educación normal que incluyó la materia Tecnología educativa. Así mismo, el diseño curricular se sustentó en la citada perspectiva denotando el pensamiento positivista congruente con un modelo tecnológico basado en objetivos.

## **Plan de estudios 1984**

Este plan estuvo integrado por dos Áreas de formación: la de tronco común a todas las licenciaturas en educación constituida por tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica y cursos instrumentales. Y la otra es el área específica correspondiente al nivel educativo en el cual el profesor egresado ejercerá la docencia, en este caso, la educación primaria.

El Plan 1984 concebía a la práctica docente como un proceso sociohistórico donde intervienen múltiples factores de tipo social, psicológico, pedagógico, didáctico y técnico. Esta práctica docente fue considerada como la realización de acciones encaminadas a la formación de sujetos sociales críticos, creativos y productivos y con las habilidades necesarias para planear, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-

aprendizaje. De esta forma, el Laboratorio de docencia fue el elemento vertebrador del modelo educativo propuesto. La escuela se conceptuó como el espacio donde se realizaba la praxis del acto educativo formal.

En el Plan 1984 se puso énfasis en la organización y el funcionamiento de las academias de docentes para atender las unidades didácticas por semestre, ya que de esta manera el Laboratorio de docencia podría cumplir las funciones de integrar, planear, ejecutar y evaluar los proyectos de práctica docente. Entre sus objetivos este plan establecía la necesidad de preparar a los estudiantes en la investigación y en la experimentación educativa, pedía que fueran docentes investigadores. Este planteamiento en el perfil de egreso no fue muy acertado dado que los egresados de licenciatura difícilmente podrían lograr una formación de investigadores.

### **Plan de estudios 1997**

El Plan de estudios 1997 surgió de la reforma educativa impulsada por el régimen del presidente Ernesto Zedillo, a partir de dicho plan se volvió al modelo curricular por asignaturas. Es necesario notar que esta reforma no sólo consideró los aspectos curriculares, sino que también incluyó cuatro líneas: desarrollo curricular, actualización y formación continua, gestión institucional y fortalecimiento institucional.

En el caso de la línea del desarrollo curricular, hasta el momento de la liquidación del Plan 1997, no se conocieron públicamente los resultados puesto que no se realizó una evaluación curricular sistemática que diera cuenta de los alcances y limitaciones observados en este campo durante los años que tuvo vigencia este Plan.

En relación a la segunda línea, actualización y formación continua, no obstante los intentos que hizo la SEP, no se conoció a detalle el impacto que ocurrió en los profesores. En el desarrollo del trabajo docente no se consolidó el perfil de egreso y en ocasiones los formadores no siempre fueron actualizados. Al parecer sucedió lo que en las anteriores reformas donde se pretendían cambios y consideraron la actualización y la superación profesional, el caso es que esta situación no se cumple y, entre otras cosas, ésta ha sido una de las razones por las que los cambios en los planes y programas no se han logrado.

Respecto a la tercera línea, las escuelas normales elaboraron un diagnóstico, un plan institucional y su plan anual de trabajo según las exigencias de la SEP. En relación a la cuarta línea, de mejoramiento de la planta física y equipamiento de las escuelas, este aspecto, el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuela Normales si permitió mejoras importantes en la mayoría de las escuelas normales públicas.

El Plan de estudios 1997 proponía las habilidades intelectuales específicas para que el futuro profesor comprendiera el material escrito, tuviera en él el hábito por la lectura y fuera capaz de escribir correctamente al tiempo que desarrollara sus capacidades para la investigación científica.

Las demás exigencias que establecía este Plan para los profesores corresponden a las competencias las cuales estaban más orientadas a lógica del mercado laboral. Las competencias didácticas, es decir, el cómo diseñar, organizar y poner en práctica las estrategias y las actividades didácticas, correspondían más al cómo enseñar que al desarrollo de habilidades como tales.

La formación teórica de los profesores debe tener un fuerte sustento en la pedagogía y, este asunto debe establecerse con claridad en los planes y en los programas de estudio. Los profesores deben apropiarse del conocimiento pedagógico. Esto significa se deben formar académicamente con base en procesos cognitivos, para adquirir y ampliar el conocimiento pleno de la teoría pedagógica y, ser capaces de entender y explicar críticamente la realidad concreta que viven cotidianamente en la escuela al tiempo que puedan participar en el proceso de transformación social. No obstante lo que se ha venido observando una y otra vez que se realizan reformas educativas, es que no se realiza un ejercicio serio de evaluación que explique los verdaderos vacíos que justifiquen plenamente la instrumentación de un nuevo Plan de Estudios.

## **Conclusiones**

Derivado de la revisión histórica de los últimos cuatro planes de estudio de educación normal (1975, 1984, 1997, 2012), para la formación de profesores o licenciados en



educación primaria, encontramos que lo relativo al perfil de ingreso es un asunto poco discutido en el campo de la investigación educativa, aun cuando se trata de un componente esencial en la formación profesional.

Considerando que el actual Plan de Estudios vigente en las escuelas normales, para la formación de licenciados en educación primaria, sí le dedica una parte que se refiere al perfil de ingreso, en nuestra opinión es factible analizar y discutir respecto a este asunto, partiendo de la revisión en los anteriores planes de estudio para la formación de docentes en nuestro país.

Por lo general, cuando se pone en marcha un nuevo plan de estudios para formar licenciados en educación primaria, se habla de la pretensión de lograr un docente crítico, auto reflexivo y creativo, no obstante, en ocasiones es posible observar que se carece de las propuestas, técnicas, mecanismos y formas para obtener la formación anunciada y esperada. En estas circunstancias cobra fuerza la idea de exigir y seleccionar un perfil de ingreso que facilite y posibilite la formación pedagógica y académica demandada.

La capacidad para aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida representa un área de interés mayúscula, pues solamente un porcentaje mínimo, acepta y demuestra que tiene autonomía para incursionar en el mundo del conocimiento.

El trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, en apariencia, es uno de los aspectos más fuertes, pues todos los alumnos manifiestan su interés y afirman saber trabajar de manera colaborativa, sin embargo, la parte subjetiva del análisis de las evidencias nos lleva a afirmar que no todos los alumnos observan un comportamiento solidario, de respeto, de tolerancia y de apertura hacia las ideas de los otros.

La capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita, la situación es delicada, pocos estudiantes son los que tienen competencias comunicativas. En el rasgo de habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, los resultados se asocian al nivel socioeconómico y a los antecedentes educativos de los jóvenes; quienes tienen acceso a las

tecnologías, demostraron superioridad, no así los estudiantes que están en condiciones adversas.

Respecto al rasgo de interés por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, la realidad está muy distante, pues este rasgo se presenta como una posibilidad a desarrollarse.

El analizar y ser conscientes de la situación específica de cada uno de los alumnos es el punto de partida para enfrentar los retos que demanda la formación inicial docente, las acciones estratégicas que se tomen en tiempo y forma asegurarán un tránsito y un egreso exitoso. Un acierto del Plan de Estudios vigente es plantear un perfil de ingreso acorde a las necesidades del nuevo profesional de la docencia que el entorno demanda.

## Referencias

- Bolaños M., V. H. (1975). *Cambios técnicos de educación normal*. México: SEP
- Creswell J. W. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative. And Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska, Lincoln: SAGE
- Elliott J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Hernández, S. R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Santiago de Chile: Mac Graw Hill.
- INEE (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE
- Meneses M., E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: UIA/CEE:
- SEP (1984). *Plan de estudios Licenciatura en educación primaria*. México. SEP.
- SEP (1995). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México: SEP.
- SEP (2012). *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: DOF.
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP
- SEP (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México. SEP.