

# Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ

**Miguel Ángel Casillas Alvarado**  
**Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión**  
**Cintia Ortiz Blanco**  
(Coordinadores)



Universidad Veracruzana  
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**  
de Humanidades

# Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ

**Miguel Ángel Casillas Alvarado**  
**Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión**  
**Cintia Ortiz Blanco**  
(Coordinadores)



Universidad Veracruzana  
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**  
de Humanidades

# Universidad Veracruzana

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González  
Rectoría

Dra. María Magdalena Hernández Alarcón  
Secretaría Académica

Mtro. Salvador Francisco Tapia Spinoso  
Secretaría de Administración y Finanzas

Dr. Octavio Agustín Ochoa Contreras  
Secretaría de Desarrollo Institucional

Dr. Édgar García Valencia  
Dirección Editorial

Mtro. José Luis Martínez Suárez  
Dirección General del Área Académica de Humanidades

***Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ***  
Miguel Ángel Casillas Alvarado, Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión y  
Cintia Ortiz Blanco (Coordinadores)

ISBN: 978-607-502-951-1

Primera edición, 2021

Coordinación editorial: César González

Corrección de estilo: Andrea Lopez Monroy

Diseño de portada e interiores: Héctor OPOCHMA López

D.R. © 2021, Biblioteca Digital de Humanidades

Área Académica de Humanidades

Edif. A de Rectoría Lomas del Estadio s/n

Col. Centro, Zona Universitaria Xalapa, Veracruz, CP 91000

bdh@uv.mx

Tel. (228) 8 42 17 00, ext. 11174

D.R. © 2021, Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Nogueira 7, col. Centro, Xalapa, Veracruz, CP 91000

direccioneditorial@uv.mx

Tel. / fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88

# Índice

Prólogo	7
Introducción	8
<b>Primera parte</b> <b>El sentido de las representaciones sociales</b> <b>y sus implicaciones metodológicas</b>	
<b>Capítulo I. El estudio de las representaciones sociales en educación</b>	17
Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión y Miguel Angel Casillas Alvarado	
<b>Capítulo II. Uso del <i>software</i> IRAMUTEQ</b>	23
Cecilia Morales Flores	
<b>Segunda parte</b> <b>El ejercicio de la docencia en la educación básica</b>	
<b>Capítulo III. Tutoría, trabajo docente y representaciones sociales</b>	39
Cintia Ortiz Blanco y Reyna María Montero Vidales	
<b>Capítulo IV. Las representaciones sociales sobre la</b> <b>formación permanente en docentes de educación primaria</b>	55
Juan Jesús López Serena, Cintia Ortiz Blanco y Reyna María Montero Vidales	
<b>Tercera parte</b> <b>Retos de la educación media y media-superior</b>	
<b>Capítulo V. Estudiantes de telesecundaria y sus representaciones</b> <b>sociales sobre la migración. Análisis con IRaMuTeQ</b>	68
Leomar Mar Medina y Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión	
<b>Capítulo VI. Telesecundarias multigrado, ¿qué pasa con el español</b> <b>y su enseñanza?</b>	85
Amanda Cano Ruiz	
<b>Capítulo VII. Representaciones sociales sobre las TIC</b> <b>entre estudiantes de bachillerato</b>	102
Félix de Jesús Ballesteros Méndez, Julio Cesar López Jiménez y Miguel Ángel Casillas Alvarado	

**Cuarta parte**

**Representaciones sociales de estudiantes  
y académicos de educación superior**

<b>Capítulo VIII. Ser docente: una mirada desde las representaciones sociales de estudiantes normalistas</b>	<b>114</b>
Reyna María Montero Vidales, Cintia Ortiz Blanco	
<b>Capítulo IX. Elaboración de documento de titulación: fortalezas y debilidades en estudiantes</b>	<b>129</b>
Laura Oliva Zárate	
<b>Capítulo X. Núcleo central de las representaciones sociales sobre la trilogía Qatsi</b>	<b>143</b>
Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, Miguel Ángel Casillas Alvarado y Cecilia Morales Flores	
<b>Capítulo XI. La motivación: estrategias y experiencias de académicos de la Universidad Veracruzana</b>	<b>159</b>
Jareni Ronzón Carreto	
<b>Sobre los autores</b>	<b>175</b>

## Prólogo

Este libro reporta ejercicios de investigación educativa inspirados en la teoría de las representaciones sociales, para los cuales se utilizó el *software* IRaMuTeQ. Comprende 11 capítulos escritos por universitarios y normalistas, quienes en un afán de colaboración y cooperación impulsan la investigación educativa en Veracruz.

Teniendo como base un curso de formación de profesores impartido en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (UV) en torno a IRaMuTeQ, al que asistieron profesores de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", de la Universidad Pedagógica Veracruzana y de la propia UV, así como algunos de nuestros ayudantes de investigación, aquí se presentan ejercicios de investigación educativa que constatan que los participantes se han familiarizado con el uso de este programa para el análisis cualitativo.

La originalidad del libro radica en que reúne a universitarios y normalistas que tienen en común el estudio de la teoría de las representaciones sociales y que la ponen en práctica para pensar situaciones educativas, todo ello apoyados en el uso de IRaMuTeQ.

Esta publicación constituye una invitación para realizar investigación educativa con nuevos recursos tecnológicos y es una guía de uso práctico de IRaMuTeQ; está destinada a los estudiantes de los posgrados en educación y a los profesores normalistas y universitarios que aspiran a hacer investigación educativa sobre la subjetividad, las creencias, las valoraciones y opiniones de los agentes de la educación.

## Introducción

*Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser.*

Serge Moscovici<sup>1</sup>

Este es un libro muy peculiar, pues es resultado de un proceso de colaboración entre la uv y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) que tuvo en su origen la intención de fortalecer las habilidades y capacidades de trabajo de nuestras comunidades académicas para favorecer la investigación. El libro reporta ejercicios de investigación educativa inspirados en la teoría de las representaciones sociales que ponen en práctica el *software* IRaMuTeQ.

Estamos convencidos de las bondades de la colaboración académica y en Veracruz nos interesa reforzar los vínculos entre los académicos de las principales instituciones que hacemos investigación educativa. Desde la organización del X Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, que celebramos en Veracruz en 2009, no hemos cejado en el esfuerzo de colaboración. Tenemos como frutos el Foro sobre la reforma educativa del 2016<sup>2</sup> y recientemente el libro que coordinamos Rocío López, Denise Hernández y Miguel Casillas, *Diálogos de la investigación educativa entre universitarios y normalistas*, editado por la uv en 2019.<sup>3</sup>

En relación con esta nueva publicación, lo primero que hay que resaltar es el esfuerzo de colaboración entre cuerpos académicos de la BENV y del Centro de Investigación e Innovación en la Educación Superior de la uv. Hemos tratado de apoyar su consolidación a través de la cooperación y el intercambio, pues compartimos el interés por estudiar las representaciones sociales como parte de la explicación de los fenómenos educativos. En este caso, se trató de una iniciativa de la uv de diseñar un curso de formación de profesores en torno al uso del mencionado *software*, novedosa herramienta tecnológica creada específicamente para el estudio de las representaciones sociales.

Hace unos años, cuando invitamos a Xalapa a la Dra. Béatrice Madiot (Université de Picardie Jules Verne) y a la Dra. Martha de Alba (UAM-Iztapalapa), tuvimos una primera aproximación al programa Prospero que se utilizaba de modo convencional en el estudio de las representaciones sociales tanto en Francia como en México. Después comenzamos a usar IRaMuTeQ en una

---

1. S. Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, Francia, Presses Universitaires de France, 1961, p. 39.

2. En J. J. Ortega y K. A. Valencia-González (eds.), *El modelo educativo 2016 y la propuesta curricular de la educación obligatoria vista desde la Universidad. Reflexiones y análisis*. México, Lulú. Consultado en <https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2018/01/modeloeducativo2016arm.pdf>

3. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/UC006/1440/1115-1>.



investigación sobre percepciones artísticas de estudiantes universitarios, en colaboración con la Dra. Martha de Alba.<sup>4</sup>

Bajo la coordinación de Miguel Casillas (CIIES) y Jeysira Dorantes (Centro de Estudios de Género UV), y con la ayuda y asesoría técnica de Cecilia Morales, de la Especialidad en Métodos Estadísticos, la UV ofreció un curso de formación de profesores en el que participaron docentes de la BENV, de la Universidad Pedagógica Veracruzana y de la propia Universidad Veracruzana. El curso constó de cuatro partes: una inicial sobre la teoría de las representaciones sociales y la investigación educativa; la segunda, sobre el *software* y sus funciones; una tercera que implicó trabajo de campo para realizar entrevistas o cuestionarios, seleccionar textos o testimonios y construir con ellos un corpus de palabras; finalmente una cuarta, en la que se instaló el programa, se limpiaron los corpus, se integraron las bases y se efectuaron las operaciones produciendo informes parciales. Fue un curso teórico-práctico en el que los participantes aprendieron a usar dicho IRaMuTeQ en el análisis cualitativo.

Con la colaboración editorial de Cintia Ortiz, de la BENV, aquí presentamos una selección de los mejores ejercicios de investigación y agradecemos a sus autores la tenacidad para corregir y asumir responsablemente el enorme trabajo editorial que supone la versión actual. Todos los textos han sido revisados y sujetos a riguroso dictamen.

En tanto estructuras mentales, las representaciones sociales orientan la acción de los individuos y le dan sentido. En educación es indispensable conocer los sistemas de creencias y los procesos de construcción del sentido común, pues los procesos de socialización que los conforman son el objeto mismo de la educación. Hasta ahora, el estudio de las representaciones sociales iniciado por Serge Moscovici y desarrollado por Denise Jodelet y Jean Claude Abric ha demostrado estar sostenido por una teoría vigorosa que en la actualidad –con la disponibilidad de herramientas tecnológicas digitales– ha encontrado una mayor eficacia en el análisis, pues la elaboración de gráficos y figuras ayudan a la interpretación de los datos.

Aquí ponemos a prueba IRaMuTeQ, un *software* desarrollado por Pierre Ratinaud en la Universidad de Toulouse, y utilizado por Josué Molina-Neira,<sup>5</sup> que fue creado en Francia, de libre acceso y con una estructura que permite el análisis lexicológico sobre lo dicho por la gente. Dado que las representaciones no se observan a simple vista, sino que se construyen sobre la base del discurso de los individuos, sobre lo que verbalizan y las palabras que usan para decirlo, a través del análisis de frecuencias el programa establece relaciones de sentido entre las palabras, que ayudan a identificar las representaciones de una colectividad.

---

4. M. A. Casillas y J. J. Dorantes, "Valoraciones de los estudiantes de la Universidad Veracruzana sobre la Trilogía Qatsi", *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 81, julio-diciembre de 2016, pp. 115-139. Martha de Alba, M. Casillas, J. Dorantes, M. Ríos y E. Romero, "Habilidades educativas y representaciones sociales del cine documental experimental en estudiantes universitarios mexicanos", *Revista electrónica Plurais, multidisciplinar*, número 4, volumen 2, pp. 117-131. Consultado en <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7114/4720>

5. J. Molina-Neira, *Tutorial para el análisis de textos con el software IRaMuTeQ*, Barcelona, Grupo de Investigación dhiges, Universidad de Barcelona, 2017. Consultado en [https://www.researchgate.net/publication/315696508\\_Tutorial\\_para\\_el\\_analisis\\_de\\_textos\\_con\\_el\\_software\\_IRAMUTEQ](https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ)

Otras ventajas que ofrece IRaMuTeQ a investigadores dedicados al campo educativo, es que permite analizar multidimensionalmente textos de diferente naturaleza, incluyendo documentos oficiales, páginas web, notas periodísticas, leyes de todo tipo e ítems de respuesta abierta de cuestionarios, entre otros; también facilita el análisis de grandes volúmenes de información difíciles de trabajar manualmente. Fue desarrollado con la pretensión de satisfacer las necesidades de la investigación social, por lo que apoya muy bien estudios de corte cualitativo. Particularmente para el estudio de las representaciones sociales, IRaMuTeQ permite examinar las relaciones existentes entre los significantes de los discursos de los sujetos, a fin de poder aproximarse a sus ideas y actitudes. Finalmente, destaca su disponibilidad para plataformas Windows, Macintosh OS X y Linux, en cuatro idiomas.

Este libro comprende 11 capítulos y todos los textos tienen como articulación la puesta en juego de la teoría de las representaciones sociales en el ámbito educativo; son ejercicios de investigación educativa que emplearon el *software* IRaMuTeQ para su análisis, y cuyo propósito es reflexionar sobre la subjetividad, las percepciones, las creencias y posturas de los agentes en educación.

Los capítulos están organizados en cuatro partes; en la primera se incluyen aspectos teóricos, de metodología y uso práctico del *software*; y en las tres siguientes se exponen las investigaciones desarrolladas, organizadas por nivel educativo en el cual se hicieron. En el libro se incorporan estudios que abarcan desde la educación básica hasta la superior.

El primer capítulo de este volumen, a cargo de Jeysira Dorantes y Miguel Casillas, se titula "El estudio de las representaciones sociales en educación", ahí se formula un planteamiento general sobre la teoría de las representaciones sociales y su importancia en la investigación educativa. Los autores parten de reconocer que las representaciones sociales son un sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material; constituyen una forma de pensamiento compartido por un determinado grupo social que interactúa dentro de un contexto social y en una época histórica particular. Esta teoría permite estudiar fenómenos educativos, pues posibilita a los investigadores reconocer objetivamente a los sujetos: su subjetividad, su cosmovisión y los referentes que les orientan y, con ello, comprender por qué actúan como lo hacen, por qué se comportan de un modo determinado, cómo es que interpretan y asumen su experiencia escolar.

En el segundo capítulo, "Uso del *software* IRaMuTeQ", Cecilia Morales Flores explica sus particularidades (Interfaz de R para el análisis multidimensional de los textos y cuestionarios), caracterizado por ser libre y por una interfaz accesible al usuario. La autora proporciona una guía puntual para instalarlo, así como ejemplos relacionados con procedimientos estadísticos y lexicométricos que se pueden aplicar a un corpus, empleando para ello la interfaz gráfica, los menús y cuadros de diálogo del propio IRaMuTeQ. En este capítulo, Cecilia Morales se centra en brindar orientaciones precisas relacionadas con las funciones utilizadas con mayor frecuencia por los investigado-

res, como son las estadísticas textuales clásicas, la clasificación jerárquica descendente, el análisis de similitud y las nubes de palabras. Con todos los procedimientos descritos es posible estudiar el contenido simbólico de diversos materiales escritos, por ello, su aporte reside en ser una guía práctica que ofrece a investigadores e interesados en aprovechar IRaMuTeQ para el análisis de grandes volúmenes de información proveniente de diversas fuentes, un elemento común en estudios de corte cualitativo.

La segunda parte del libro se denomina **El ejercicio de la docencia en la educación básica** y los dos estudios que la integran analizan las representaciones sociales desde la mirada de los docentes sobre dos temas: la tutoría y la formación permanente.

El capítulo "Tutoría, trabajo docente y representaciones sociales" corresponde a la participación de Cintia Ortiz Blanco y Reyna María Montero Vidales, quienes estudian la tutoría a partir del reconocimiento de que la escuela está inmersa en cambios profundos, vertiginosos y continuos derivados de la sociedad del conocimiento en la que vivimos, donde la innovación y tecnología globalizada son rasgos que requieren más competencias de los docentes noveles que ejercen la profesión y que se suman a muchas otras demandas de cada contexto plantea. La tutoría es tarea de todo el equipo docente, pero liderada y coordinada por un tutor, cuyo objetivo es el acompañamiento y la orientación personal, académica y profesional de un maestro de nuevo ingreso, adentrándolo en la micropolítica escolar y permitiéndole cruzar el umbral de la escuela para convertirse en un miembro activo en ella. En este marco, las investigadoras revisan las percepciones de los docentes noveles sobre la tutoría y sus resultados destacan el lugar que otorgan a este acompañamiento, con independencia de las experiencias acumuladas en su formación inicial y al principio de la actividad laboral; así como a la participación o no en procesos formales e informales de tutoría entre docentes. Sus motivaciones al respecto se enfocan en la consideración de que este tipo de apoyo entre colegas es una oportunidad de tender puentes entre la formación inicial y la vida laboral.

El cuarto capítulo, de Juan Jesús López Serena, Cintia Ortiz Blanco y Reyna María Montero Vidales, titulado "Las representaciones sociales sobre la formación permanente de docentes de educación primaria", incursiona en temas como la educación de calidad y la calidad del profesorado vinculada con su formación permanente. La educación de calidad se concibe como un medio que contribuye al progreso de personas y países; la calidad del profesorado, por su parte, se garantiza atendiendo dos procesos: la formación inicial docente y los procedimientos de selección de nuevos docentes, además de la formación permanente de quienes ya ejercen la profesión. Este capítulo profundiza en este segundo aspecto y su pretensión es examinar cómo conceptualizan los maestros dicha formación. Los autores identifican en su estudio que, pese a las diferencias en contextos laborales de origen y funciones de los docentes, existen coincidencias en sus representaciones sociales sobre la formación permanente, a la que visualizan como un medio para fortalecer su práctica educativa en congruencia con lo que el nivel demanda. También se admite que con esta actividad formativa los profesores actualizan no sólo su

conocimiento pedagógico, sino que analizan el proyecto de nación que tiene el sistema educativo, a la luz de su propia noción de lo que significa ser docente, cuestionándose desde el plano de lo formal la actuación de los elementos que lo integran y los sujetos involucrados en el mismo.

Las representaciones sociales de estudiantes y docentes de centros con modalidad telesecundaria y telebachillerato se abordan en la tercera parte del libro, **Retos de la educación media y media superior**. Las tres investigaciones exploran temáticas relacionadas con la migración, la enseñanza del español y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

El quinto capítulo, "Estudiantes de telesecundaria y sus representaciones sociales sobre la migración. Su análisis con IRaMuTeQ", de Leomar Mar Medina y Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, presenta un análisis sobre el fenómeno de la migración, al cual definen como todo movimiento poblacional dentro de un territorio o extraterritorial que incluye refugiados, desplazados, desarraigados y migrantes por motivos económicos. Los autores estudian críticamente el proceso migratorio que se observa en una comunidad en el estado de Veracruz. Como el título lo indica, el énfasis radica en documentar las implicaciones educativas que los procesos migratorios están teniendo entre el estudiantado de una telesecundaria en Tepetlán, municipio de la zona centro montañosa de la entidad. La representación social de la migración construida por los jóvenes es una visión transformadora, de mejoría económico-laboral, de beneficio familiar; ante la que el estudiantado, pese a mantener una actitud positiva frente al fenómeno, también evidencia las angustias, tristezas e incertidumbre que les genera. Los alumnos de telesecundaria poseen información sobre lo que es la migración, los retos que se enfrentan en México en la actualidad y las motivaciones de sus familiares para trasladarse a los Estados Unidos, y eso influye en su postura al respecto.

"Telesecundarias multigrado, ¿qué pasa con el español y su enseñanza?" es el sexto capítulo del libro cuya autora es Amanda Cano Ruiz. El modelo de educación telesecundaria en México surgió en 1968 y desde entonces su aspiración ha sido formar a jóvenes de comunidades rurales, donde no es posible acceder a secundarias generales o técnicas. En este esquema, un solo docente imparte todas las asignaturas con una metodología que fortalece el aprendizaje mediante el empleo de medios impresos y televisivos. Particularmente en lo relativo al estudio del español en este nivel educativo, éste se centra en profundizar los conocimientos lingüísticos desarrollados en los niveles anteriores y se complementa con el estudio de la literatura: movimientos, obras y autores, todo desde un enfoque que posibilite al estudiantado emplear el lenguaje como herramienta para comunicarse, expresar ideas, sentimientos y puntos de vista. En su investigación, Cano Ruiz interrogó a docentes de cuatro entidades del país, quienes dieron cuenta de las dificultades que enfrentan en el ejercicio de su labor; destacaron problemas en la comprensión textual, desinterés por la asignatura y falta de apoyo familiar entre las problemáticas de aprendizaje, así como la necesidad de espacios de profesionalización sobre el conocimiento y manejo del plan, y programas de estudio, estrategias didácticas para multigrado y planeación, entre los requerimientos para mejorar la enseñanza.

Félix de Jesús Ballesteros Méndez, Julio César López Jiménez y Miguel Casillas, en el séptimo capítulo, abordan las representaciones sociales que tienen estudiantes de un telebachillerato en Veracruz sobre las tecnologías de la información y la comunicación. Los autores parten del reconocimiento de que las TIC se han incorporado a las instituciones como un reflejo del mundo globalizado en el que vivimos. La consideración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje paulatinamente están apoyando al logro o alcance de los objetivos planteados, mejorando la practicidad, el acceso a la información, la comunicación y el éxito del estudiantado. Derivado de la revisión de la literatura, Félix Ballesteros, Julio López y Miguel Casillas sostienen que se conoce poco sobre las creencias y el mundo simbólico de los estudiantes, específicamente de los del nivel de bachillerato. El estudio cualitativo se desarrolló con alumnos del telebachillerato TEBAEV-Las Trancas, perteneciente al municipio Emiliano Zapata, en el centro del estado de Veracruz. A jóvenes que cursan el segundo grado se les plantearon las preguntas: ¿Cómo se utilizan las TIC en esta institución? y ¿Para qué se utilizan las TIC en esta escuela? Los resultados les permitieron a los autores concluir que las representaciones sociales que tienen los estudiantes en este nivel y modalidad educativa sobre las TIC y su uso son positivas, pues consideran que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, les ayudan a ejecutar con mayor facilidad sus actividades, les ofrecen una opción llamativa y diferente, y magnifican sus posibilidades de acceder a fuentes de información que de otra forma sería imposible para ellos.

13

La cuarta y última parte del libro, **Representaciones sociales de estudiantes y académicos de educación superior**, incluye cuatro trabajos producidos en el ámbito de la educación normal y la universidad. Tres recuperan la visión del estudiantado sobre lo que significa para ellos ser docente, la formación en investigación y sus percepciones y apreciaciones estéticas acerca de obras cinematográficas. El estudio final analiza, desde la óptica de académicos decanos, el ejercicio de la docencia en el nivel universitario.

El capítulo de Reyna Montero Vidales y Cintia Ortiz Blanco, "Ser docente: una mirada desde las representaciones sociales de estudiantes normalistas", aborda la tarea docente desde la perspectiva de estudiantes de pregrado. En la actualidad, al maestro se le exige cada vez mayores responsabilidades que trascienden el dominio disciplinar y curricular, la aplicación de técnicas didácticas y el conocimiento de principios legislativos. La sociedad espera que todo profesional de la educación reflexione sobre lo que ocurre en su aula, escuela y contexto con un espíritu crítico y analítico, que tome decisiones basadas en consideraciones racionales y conscientes, y que oriente su labor bajo estándares de calidad. Ante este panorama, explorar la noción docente desde la mirada de las nuevas generaciones de profesores permite comprender cómo sus historias de vida, saberes, saberes disciplinares, experiencias y expectativas personales permean en la construcción de la representación social sobre la profesión para la que se forman. Los resultados de la investigación muestran que en dicha configuración sí influye en la manera de concebir y explicar la realidad.

13

“Elaboración de documentos de titulación: fortalezas y debilidades en estudiantes”, noveno capítulo de la autoría de Laura Oliva Zárate, es un acercamiento crítico al proceso formativo del futuro docente en el que se analizan sus competencias investigativas. La autora reconoce la necesidad de que los egresados de las escuelas normales cuenten con las herramientas necesarias para indagar científicamente fenómenos en el área educativa, de tal manera que en el ejercicio de su profesión puedan fortalecer las competencias desarrolladas en su formación inicial, en beneficio de la preparación de su propio alumnado, y generar nuevo conocimiento a partir de la experiencia que gradualmente van acumulando. Respecto de los formadores de docentes, la aproximación a esta figura tiene el objeto de conocer cómo ejercen la función de directores de tesis o de informe de prácticas y cómo orientan los procesos investigativos, reconociendo las fortalezas y debilidades de sus dirigidos. Como parte de los resultados, Oliva Zárate destaca los aciertos y escollos en la formación para la investigación, resaltando la responsabilidad, compromiso, motivación, interés, creatividad y disposición como actitudes favorables; mientras que una formación limitada en investigación, con un solo espacio curricular en la malla curricular, deriva en dificultades para plantear problemáticas, buscar información en fuentes especializadas y sistematizar datos recabados por parte del estudiantado.

Jeysira J. Dorantes Carrión y Miguel Casillas en el décimo capítulo, “Núcleo central de las representaciones sociales sobre la trilogía Qatsi”, recuperan la trilogía fílmica *Qatsi*, que engloba las cintas *Koyaanisqatsi* (1983), *Powaqqatsi* (1988) y *Naqoyqatsi* (2002), y a partir de ella analizan críticamente las emociones que despierta entre un grupo de universitarios. Las tres obras cinematográficas reciben sus nombres de la lengua hopi y significan vida desequilibrada, sometimiento del hombre a manos de otro hombre y violencia normalizada, civilizada o guerra como forma de vida, respectivamente. Esta es una propuesta artística de largo aliento que reunió a dos destacados creadores de nuestro tiempo: Godfrey Reggio, cineasta responsable de la filmación, y Philip Glass, compositor de la banda sonora de las tres películas. El estudio de Dorantes Carrión y Casillas Alvarado sobre la trilogía forma parte de un proyecto comparativo internacional coordinado por Denise Jodelet y Béatrice Madiot sobre percepciones y apreciaciones estéticas desde la perspectiva y desde las sensaciones de estudiantes universitarios de diferentes países. En el estudio se comparan dos grupos de universitarios en función de las emociones, sensaciones y actitudes que les genera la proyección de tres segmentos de la obra para comprender sus representaciones sociales. Los resultados sustentan que todos los participantes tuvieron presente la imagen de guerra y conflicto social, que les provoca indignación. El grupo denominado de expertos evoca a la guerra y la destrucción de la naturaleza como generador de tristeza y enojo; mientras que el grupo de no expertos representa nociones como naturaleza, vida con tecnología, violencia, guerra y destrucción, que les causa dolor.

El último capítulo del libro, “La motivación: estrategias y experiencias de académicos de la Universidad Veracruzana”, de Jareni Ronzón Carreto, aborda las prácticas académicas de profesores decanos universitarios. Su objetivo

es identificar las estrategias y experiencias que emplean docentes decanos para motivar al estudiantado incentivando aprendizajes eficientes y eficaces. Los profesores, quienes obtuvieron el Premio al Decano-UV, se caracterizan por sus méritos en áreas como el liderazgo académico, desarrollo profesional y destacada participación en actividades universitarias. Los participantes en el estudio reconocen que, paulatinamente, han dejado a un lado las prácticas meramente teóricas, tradicionales y rígidas, transitando hacia ambientes dinámicos donde la práctica y el desarrollo de habilidades y aptitudes promueven en el alumnado la curiosidad, la creatividad y el placer por aprender. Las estrategias y experiencias de trabajo de los profesores decanos presentan variaciones en función del área académica, sobresaliendo el trabajo por proyectos, la investigación aplicada, el empleo de métodos analíticos de aplicación del conocimiento, las prácticas de laboratorio y comunitarias, plenarias y debates, así como la revisión colectiva de textos centrales para la formación y de difícil acceso para el estudiantado. Todas éstas, en opinión de los profesores decanos, posibilitan que los alumnos desarrollen experiencias cercanas al campo de conocimiento en el que se forman, usando ambientes dinámicos de aprendizaje.

Este libro reporta avances de una discusión mayor sobre el estudio de las representaciones sociales en educación, también sirve a manera de invitación para realizar investigación educativa con nuevos recursos tecnológicos y es una guía de uso práctico de IRaMuTeQ. Inspirados en la teoría de las representaciones sociales, los autores hacen aportaciones puntuales que ayudan a descubrir la riqueza de las interacciones sociales en la educación contemporánea.

15

15

**Miguel Casillas**  
**Jeysira Dorantes**  
**Cintia Ortiz**

Xalapa, Veracruz, México  
Primavera 2021

**Primera parte**

16

**El sentido de las representaciones sociales  
y sus implicaciones metodológicas**

16



# Capítulo I

## El estudio de las representaciones sociales en educación

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Universidad Veracruzana

jedorantes@uv.mx

Miguel Angel Casillas Alvarado

Universidad Veracruzana

mcasillas@uv.mx

*Toda representación social está compuesta de figuras y expresiones socializadas, conjuntamente una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Es el reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de las ideas exteriores a ella.*

Serge Moscovici<sup>1</sup>

17

17

Representar es referirse, en primer lugar, a un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo, ofreciendo a los miembros de una comunidad un canal para su intercambio y como código para denominar y clasificar con claridad las partes de su mundo, de su historia individual o colectiva.

La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.<sup>2</sup>

Cuando estudiamos una representación social, estudiamos una modalidad de conocimiento particular que es una expresión específica de un pensamiento que pertenece a un determinado grupo social que interactúa dentro de un contexto social y en una época histórica particular. El estudio de las representaciones sociales se apoya en el discurso y en el lenguaje de las personas, pues

1. S. Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Argentina, Huemul, 1979 [*La psychanalyse, son image et son public*, Francia, Presses Universitaires de France, 1961], p. 16.

2. *Ibid.*, p. 18.

es justo allí donde logran manifestar sus ideas y pensamientos sobre lo que ven, experimentan, sienten y perciben de su realidad; es donde concretan la organización de su visión del mundo.

Una representación social, habla, comunica, muestra, expresa, después de todo, produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan el significado de las respuestas que debemos darles. La representación es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.<sup>3</sup>

En el estudio de las representaciones sociales se usa el lenguaje como medio para atrapar la representación social. De manera particular, en el sector educativo es importante saber qué expresan, qué opinan y por qué piensan así las personas respecto de un fenómeno educativo, social o político, como lo es una reforma educativa, un modelo educativo, una reestructura curricular, la profesionalización y actualización del magisterio, el cambio tecnológico y sus dinámicas mundiales, los retos del futuro, el mercado de trabajo virtual o en línea, la educación inclusiva para todos, indígenas y discapacitados.

En educación, el estudio de las representaciones sociales de sus agentes nos conduce a reconocer objetivamente su subjetividad, su cosmovisión y los referentes que les orientan; al conocer qué entienden por escuela, por educación o por alfabetización, por ejemplo, podemos comprender por qué actúan como lo hacen, por qué se comportan de un modo determinado, cómo es que interpretan y reconocen su experiencia escolar.<sup>4</sup>

Nos interesa conocer el pensamiento de las personas, además de para comprender la situación actual, también para estar preparados para lo que nos depara el futuro,<sup>5</sup> pero también listos y alertas ante la incertidumbre que nos traen los dilemas de la modernidad.<sup>6</sup>

Con el estudio de las representaciones sociales buscamos acercarnos a las subjetividades y dar cuenta del conocimiento de sentido común, elemento descrito por Serge Moscovici en su libro *El Psicoanálisis, su imagen y su público*,<sup>7</sup> en el que formula de modo sistemático la teoría de las representaciones sociales por primera vez.

Los individuos compartimos pensamientos sociales en donde hay una validación consensual y, con base en ello, actuamos en consecuencia. Moscovici nos propone comprender la realidad a partir de las peculiares formas de pensar y actuar de los sujetos inmersos en la sociedad. Es de esta forma

3. *Ibid.*, p. 17.

4. F. Dubet y D. Martuccelli, *En la escuela: sociología de la experiencias social*, Barcelona, Losada, 1998.

5. J. Dorantes, "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad", *Interconectando Saberes UV*, año 3, núm. 6, julio-diciembre de 2018, pp. 171-185.

6. Z. Bauman, *Daños colaterales. Desigualdades en la era global*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2011.

7. S. Moscovici, *op. cit.*

que podemos entender el comportamiento humano en la sociedad y su pensamiento social. Es importante saber cómo representamos un fenómeno, sea social o educativo, y así dar cuenta de cómo nos posicionamos frente a él. De esta manera es posible valorar por qué tomamos decisiones o nos apegamos a determinadas posturas y posiciones que otorgan una lógica al funcionamiento social.

Cuando nos interesamos en el estudio de las representaciones sociales, lo que deseamos es analizar el pensamiento de las personas, comprender la manera en que el otro piensa, comprender la lógica en que se encuentra, lo que exige un distanciamiento propio para entender al otro, sin emitir juicios, sino desde una perspectiva amplia, pues solo así podremos comprender su cultura.

Las representaciones sociales son una forma de pensamiento social, cuya génesis, propiedades y funciones se asocian con procesos que afectan la producción social, los mecanismos que concurren en una definición de la identidad, la especificidad de los agentes sociales y la dinámica que los individuos tienen en los grupos a los que pertenecen. Una peculiaridad de las representaciones sociales es que:

son dinámicas, no sólo son productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Están presentes en todos lados, circulan, se cruzan y cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano o a través de una palabra, gesto o encuentro.<sup>8</sup>

19

19

A pesar de que pudiéramos conceptualizarlas como expresiones sedimentadas en la psique social ampliamente distribuidas entre los miembros de una colectividad determinada, las representaciones cambian y se modifican a lo largo del tiempo y como resultado de los embates de determinados grupos por cambiarlas. De este modo funcionan los estigmas y muchos prejuicios se sostienen en el tiempo por un trabajo de mantenimiento y conservación, hasta que emerge una fuerza social suficientemente poderosa como para arrastrarlos al basurero de la historia.

La representación social es un pensamiento que está en movimiento, un pensamiento organizado, una forma de saber y una forma práctica que guía el comportamiento en lo cotidiano. Se dice que la representación social es un filtro preceptivo del cual los individuos no siempre tienen conciencia clara; de ahí que es tarea de los investigadores encontrar ese filtro para poder interpretar la realidad, descubrir cuánto y qué conocen los agentes sobre un objeto determinado, por qué lo valoran o lo denostan. Esto sólo lo podemos saber si nos acercamos a descubrir su cultura, sus normas, valores y modelos de pensamiento.

La sociedad no es homogénea y las representaciones sociales tampoco, dependen de la clase social y del capital cultural de que disponen los agen-

8. *Ibid.*, p. 27.

tes. Moscovici afirma "que es la gente la que se apropia de representaciones dependiendo de los niveles de vida, y del nivel de instrucción adquirido".<sup>9</sup> Lo mismo en educación, donde las representaciones de maestros y directivos, de estudiantes y de padres de familia comparten elementos que la hacen significativa y valiosa.

En las opiniones de la gente se manifiestan actitudes asociadas a las respuestas y como preparación de la acción. Las representaciones fundamentan y orientan las acciones de las personas, por eso precisamente su estudio es importante en la educación, pues los procesos de enseñanza-aprendizaje, de socialización y de construcción del conocimiento están atravesados por las creencias, percepciones, valoraciones y actitudes de los agentes de la educación.

Las representaciones son una valiosa herramienta dentro del ámbito de las ciencias sociales, pues ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas, "no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación".<sup>10</sup> También permite conocer a los grupos sociales que componen una sociedad específica, es decir, estudiantes, profesores, etcétera.

Es importante hoy en día saber cómo piensa la gente, estudiar el conocimiento del sentido común, su contenido, organización, estructura interna y su jerarquía, pues sólo así podremos entender e interpretar la realidad. "Una representación siempre es representación de alguien, así como es representación de una cosa."<sup>11</sup> Las representaciones sociales son "una forma de conocimiento elaborado socialmente y compartido".<sup>12</sup>

La teoría de las representaciones sociales nos acerca a variados procedimientos y técnicas de investigación:<sup>13</sup> entrevistas, grupos focales, encuestas, cuadernos cuestionario, análisis de la prensa, dibujos y soportes gráficos, análisis de palabras, tablas inductoras, cartas asociativas, aproximación monográfica y asociación libre, entre otras. Todas ellas nos facilitan el proceso de análisis para la comprensión y acercamiento a la realidad social. "La metodología de recolección de las representaciones sociales dependerá del objeto de estudio seleccionado, y su calidad y pertinencia estará determinada directamente por la validez de los análisis efectuados y los resultados obtenidos".<sup>14</sup> El estudio de las representaciones sociales nos aproxima a observar las distintas situaciones educativas, como lo plantean Postic y De Ketele.<sup>15</sup>

De manera particular, en esta obra nos enfocamos en diversos objetos de estudio que hoy, en pleno siglo XXI, resultan ser de interés para los investi-

9. *Ibid.*, p. 20.

10. S. Araya, *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*, Cuaderno de ciencias sociales (1ª ed.), Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-flacso, 2002, p. 9.

11. S. Moscovici, *op. cit.*, p. 17.

12. G. Giménez, *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-iteso-Universidad Jesuita de Guadalajara, 2007, p. 46.

13. S. Moscovici y F. Buschini, *Les méthodes en sciences humaines*, France, puf, 2003.

14. J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Filosofía y Cultura Contemporánea, 1994, p. 53.

15. M. Postic y J. M. De Ketele, *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea, 2000.

gadores de la Universidad Veracruzana y de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", quienes se han preocupado por indagar las representaciones sociales sobre el *cyberbullying* o violencia en redes sociales, la titulación, la tutoría, la formación permanente, la docencia, la enseñanza del español, las TIC, la motivación infundida por profesores a los estudiantes universitarios.

En todos los trabajos que integran este libro las representaciones sociales fueron tratadas desde diferentes puntos de vista, en algunos casos se les aborda desde la perspectiva global, donde se examina al público en general, las significaciones que tienen y las expresiones de elaboración del individuo en la sociedad; mientras que otros textos se avocan al análisis de los efectos que atribuyen a un objeto de estudio, sus imágenes y procesos sociales; desde la prácticas de prevención y de búsqueda para estudiar las confrontaciones sociales que se tiene sobre un objeto y desde las imágenes de las personas que tienen los profesores y estudiantes, las actitudes que son reservadas como la estigmatización, la exclusión o la agrupación y la solidaridad en la exploración y el tratamiento cultural, de la vida cultural, a partir de las representaciones sociales dentro de un campo del saber. Se valora y aprecia la construcción social de los personajes, de los actores sociales, permitiéndonos acercarnos a modelos intelectuales de interpretación que se están permeando a la estructura social y política en temas importantes que se articulan con la educación. "Hoy las investigaciones en ciencias sociales están tomando una postura crítica acerca del sistema, y esta postura crítica ha sido utilizada para designar y ultrapasar los límites de la aproximación tecnocientífica y de la emergencia de la psicología social".<sup>16</sup>

En este acercamiento a los sujetos sociales, a sus pensamientos de sentido común y a sus representaciones es que logramos aproximarnos a las subjetividades de los actores de la educación de los diversos contextos educativos que integran al sistema educativo mexicano, esto es, universidades, escuelas normales, telebachilleratos, telesecundarias y escuelas primarias. Con el estudio de las representaciones sociales es posible escenificar realidades educativas que distinguen a México y al estado de Veracruz.

La obra invita también a las autoridades a reflexionar sobre los nuevos problemas y avatares que proliferan en la educación nacional y, con ello, visualizar objetivamente a la realidad y contribuir a la toma de decisiones de mejora a partir de las prácticas y experiencias producidas por los propios individuos. Evidentemente, el libro da cuenta de las formas peculiares de pensar y de actuar de profesores universitarios y estudiantes sobre objetos de estudio variados, en los que se centran preocupaciones emergentes para atender entre quienes hacemos investigación, y también nos confronta con la diversidad de situaciones educativas que se viven en el aula.

16. D. Jodelet, "Problemáticas contemporáneas y prácticas sociales" (conferencia magistral), *IV Coloquio Nacional de Investigación en Representaciones Sociales*, Monterrey, Nuevo León, 4, 5 y 6 de octubre de 2017, p. 89.

## Referencias

- ABRIC, J. C., *Prácticas sociales y representaciones*, México, Filosofía y Cultura Contemporánea, 1994.
- ARAYA, S., *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*, Cuaderno de ciencias sociales (1ª ed.), Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-flacso, 2002.
- BAUMAN, Z., *Daños colaterales. Desigualdades en la era global*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2011.
- DORANTES J., J., "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad", *Interconectando Saberes uv*, año 3, núm. 6, julio-diciembre de 2018, pp. 171-185.
- DUBET, F. y Martuccelli, D., *En la escuela: sociología de la experiencia social*, Barcelona, Losada, 1998.
- JODELET, D., "Problemáticas contemporáneas y prácticas sociales" (conferencia magistral), *IV Coloquio Nacional de Investigación en Representaciones Sociales*, Monterrey, Nuevo León, 4, 5 y 6 de octubre de 2017.
- GIMÉNEZ, G., *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-iteso-Universidad Jesuita de Guadalajara, 2007.
- MOSCOVICI, S., *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Argentina, Huemul, 1979 [*La psychanalyse, son image et son public*, Francia, Presses Universitaires de France, 1961].
- MOSCOVICI, S. y Buschini F., *Les méthodes en sciences humaines*, France, puf, 2003.
- POSTIC, M. y De Ketele, J. M., *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea, 2000.

## Capítulo II

# Uso del *software* IRaMuTeQ

Cecilia Morales Flores  
Universidad Veracruzana  
cecimof05@hotmail.com

### Introducción

En los estudios de tipo cualitativo se aplican diversas técnicas de investigación,<sup>1</sup> como entrevistas, dibujos o soportes gráficos y encuestas de opinión con preguntas abiertas que permiten capturar la realidad sobre un objeto de estudio determinado para ser abordado. En el acercamiento al análisis de las representaciones sociales<sup>2</sup> también se emplean métodos y técnicas que ayudan a conocer la subjetividad de los individuos y representar el sentido de lo que hablan o expresan,<sup>3</sup> con el apoyo y manejo de diferentes tipos de *software* que buscan profundizar en los temas a investigar.

Cuando se hace investigación en el campo educativo se puede trabajar con textos recuperados de libros, novelas, historias, artículos científicos, notas periodísticas, o bien, documentos sobre política y reformas educativas. Sin embargo, dadas las características de cada fuente y el volumen de datos que tenga, se requiere emplear un programa especializado con el cual realizar un tratamiento y análisis estadístico que facilite la interpretación de los datos. IRaMuTeQ (Interfaz de R para el análisis multidimensional de los textos y cuestionarios) permite trabajar con grandes cantidades de información, fue desarrollado en la universidad de Tolouse por el profesor Pierre Ratinaud y entre sus características destaca el ser libre y con una interfaz accesible al usuario, lo que hace posible descargarlo con acceso gratuito y emplearlo con relativa facilidad.

### Instalación del *software* IRaMuTeQ

Para la instalación de IRaMuTeQ existen dos procedimientos: el primero considera el *software* R que ya contiene todas las paqueterías necesarias y el segundo consiste en instalar desde R la paquetería complementaria. A continuación se describen los pasos a seguir para cada procedimiento:

1. M. Ojeda, J. E. Díaz, C. Apodaca e I. Trujillo, *Metodología de diseño estadístico*, Xalapa, México, Universidad Veracruzana, 2011.

2. S. Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979.

3. J. J. Dorantes, "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la universidad", *Interconectando Saberes*, núm. 6, 2018, pp. 171-185.

a) Descargar el *software* R de la versión 3.1.2 para Mac (<https://cran.r-project.org/>); después de haber entrado a la página web se da clic en > Download R for (Mac) OS X > old > y se busca la versión requerida para poder instalar el *software*, mientras que para Windows se descarga directamente en <https://cran.r-project.org/bin/windows/base/old/3.1.2/>. Posteriormente se procede a instalar R dando clic en la versión descargada y se abrirá una ventana donde se presentan varias opciones y solo se elige la versión de 32 o 64 bit (esto depende del equipo con el que se esté trabajando) y las demás opciones seguirán marcadas; luego se da clic en el recuadro siguiente > siguiente> hasta finalizar.

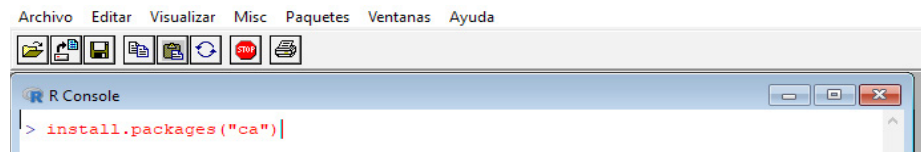
b) Una vez instalado R se descarga el *software* IRaMuTeQ del enlace <https://sourceforge.net/projects/IRaMuTeQ/>. Se da clic en el ícono de la versión descargada; se abrirá una ventana donde con un clic se ejecutará > se elige que Sí se permite que la aplicación realice cambios > Aceptar > Siguiente > se selecciona la opción > se Acepta el acuerdo > Siguiente > Siguiente > Siguiente > Instalar > Finalizar.

Ahora explicamos la segunda forma de instalar el IRaMuTeQ:

a) Se descarga la última versión de R (<https://www.r-project.org/>) y se instala. Después se procede a descargar e instalar IRaMuTeQ como anteriormente se describió.

b) Consecutivamente se instalarán las paqueterías de R (ca, rgl, gee, ape, igraph, proxy, wordcloud, irlba, textometry) utilizadas por IRaMuTeQ, esto se hace directamente desde R (Figura 1), escribiendo el siguiente comando y `install.packages("...")` > enter. Se mostrará una ventana para seleccionar el país y se instalará la librería indicada; cabe mencionar que este proceso tarda algunos minutos.

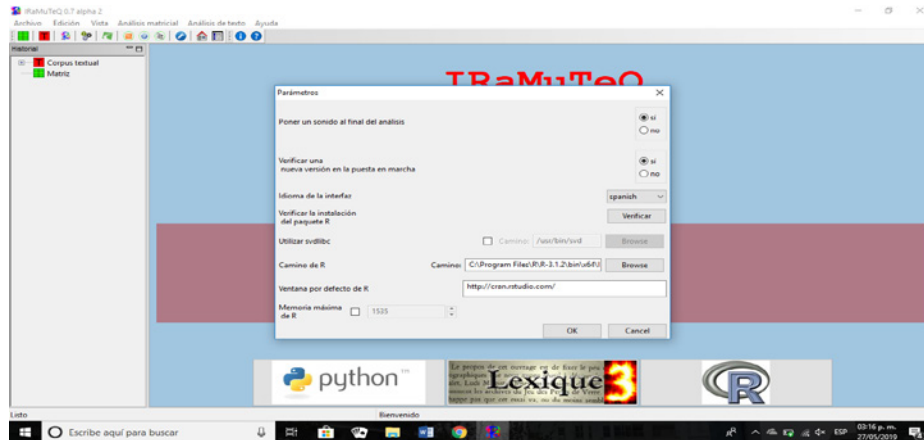
Figura 1. Instalación del paquete "ca" del *software* R



Para finalizar la instalación se debe iniciar sesión en IRaMuTeQ, dar clic en Edición> Preferencias y se mostrará una ventana (Figura 2) donde se determina el sonido e idioma; con ello se podrá verificar la correcta instalación de las paqueterías con R.



Figura 2. Verificación de la instalación



Usar IRaMuTeQ permite a los investigadores analizar datos cualitativos y generar conocimiento ordenado, clasificado y validado estadísticamente, empleando para ello pruebas lexicométricas que se proyectan en la obtención de nubes de palabras, análisis de similitud y dendogramas.

Un concepto central en el trabajo con IRaMuTeQ es el de corpus, que es un conjunto de información o textos de diferente tipo que representan una fuente valiosa para la investigación de un tema en particular. Los textos, como ya se mencionó, pueden ser transcripciones de entrevistas, notas periodísticas, artículos y reportes de investigación, o preguntas abiertas de un cuestionario o encuesta de algún tema bajo estudio.<sup>4</sup>

25

25

## Construcción del corpus

La construcción del corpus es una tarea que consiste en concentrar los datos obtenidos de la fase de levantamiento de información. Para iniciar el análisis, como primer paso se recomienda leer los textos recuperados y corregir aquellas palabras que presenten errores de captura u ortográficos, para evitar que el *software* realice un análisis erróneo al contabilizar como diferentes palabras que no lo sean. Igualmente, hay que unificar el uso de ciertas palabras o siglas, por ejemplo: docente, maestro, Mtro., Profr., profesor y educador se podrían unificar en la palabra profesor.

Otros aspectos a considerar al momento de construir el corpus son evitar el empleo de comillas, símbolos o asteriscos, la justificación o el resaltado del texto. Utilizar un procesador de textos, como Microsoft Word, puede ser de utilidad para revisar la ortografía y reemplazar palabras repetidas.

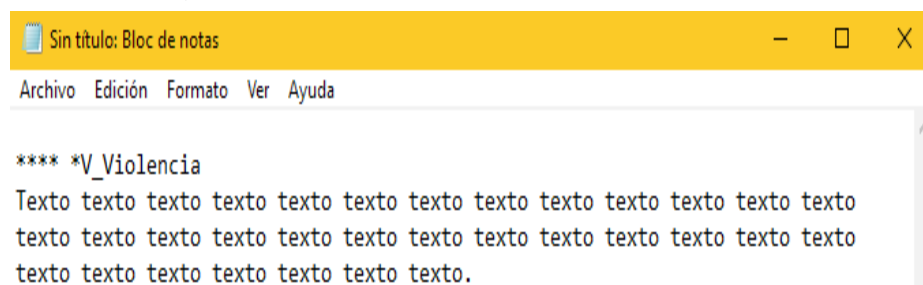
Para poder trabajar con IRaMuTeQ se requiere de un formato de texto plano, es decir, un archivo con extensión *.txt* y una codificación *Unicode*

4. J. Molina-Neira, *Tutorial para el análisis de textos con el software IRaMuTeQ*, 2017.

*Transformation Format* (UTF-8) que permite reconocer la variable o variables que se tomarán en cuenta en el análisis. Con este *software* es posible analizar la información de un corpus, o comparar diferentes variables dentro de un mismo corpus; por ejemplo, cuando el corpus está integrado por documentos relacionados con un solo tema, se codifica como se muestra en el ejemplo de la Figura 3.

La primera línea de codificación se deja en blanco; en la segunda línea se escriben cuatro asteriscos (\*\*\*\*), seguidos de un espacio y la expresión (\*V\_) y al final se anota el nombre de la temática, que para el caso del ejemplo es Violencia. En las líneas siguientes se insertan los textos que se tienen relacionados con el tema.

Figura 3. Codificación de un corpus con una sola variable



```
Sin título: Bloc de notas
Archivo Edición Formato Ver Ayuda

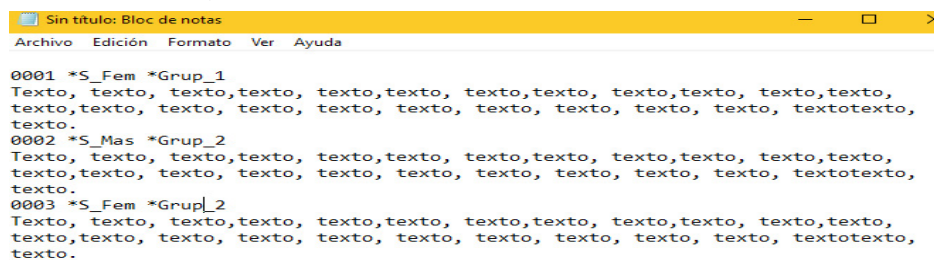
**** *V_Violencia
texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto
texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto
texto texto texto texto texto texto texto.
```

26

Si el objetivo del investigador es realizar un análisis comparativo del corpus, es decir, confrontar las respuestas de dos o más subgrupos de sujetos que forman parte del mismo corpus, entonces se recurre a una codificación con variables categoriales. Si, por ejemplo, se desea estudiar una temática con la variable categorial sexo (\*S), entonces cada registro se etiqueta como femenino (\*S\_Fem) o masculino (\*S\_Mas). Un corpus puede tener más de una variable, como se aprecia en el ejemplo de la Figura 4, donde además de la variable sexo aparece la variable grupo (\*Grup\_1 y \*Grup\_2). Se recomienda que la codificación de las variables sea corta para evitar la generación de errores en el proceso de análisis.

26

Figura 4. Codificación de un corpus con dos variables



```
Sin título: Bloc de notas
Archivo Edición Formato Ver Ayuda

0001 *S_Fem *Grup_1
texto, texto, texto,texto, texto,texto, texto,texto, texto,texto, texto,texto,
texto,texto, texto, texto, texto, texto, texto, texto, texto, textotexto,
texto.
0002 *S_Mas *Grup_2
texto, texto, texto,texto, texto,texto, texto,texto, texto,texto, texto,texto,
texto,texto, texto, texto, texto, texto, texto, texto, texto, textotexto,
texto.
0003 *S_Fem *Grup_2
texto, texto, texto,texto, texto,texto, texto,texto, texto,texto, texto,texto,
texto,texto, texto, texto, texto, texto, texto, texto, texto, textotexto,
texto.
```

### **Análisis textuales**

IRaMuTeQ permite diferentes tipos de análisis estadísticos de corpus textuales y de tablas, por ejemplo, las estadísticas textuales clásicas, la clasificación jerárquica descendente, el análisis de similitud y las nubes de palabras. Con todos esos procedimientos es posible estudiar el contenido simbólico de diversos materiales textuales.

### **Estadísticas textuales**

En este apartado del análisis, el IRaMuTeQ identifica la frecuencia de las palabras (hápax), ya que contiene un diccionario con vocabulario predeterminado a partir del cual establece un conteo de formas activas en el corpus (verbos, nombres comunes, adjetivos, adverbios y otras no reconocidas) y formas suplementarias (artículos, preposiciones y conjunciones). Otro proceso que también lleva a cabo se denomina lematización, con el cual se contabilizan las palabras a partir de su lexema; por ejemplo, en los casos de las palabras niño, niña y niños, toma la palabra niño y le asigna una frecuencia de tres veces.

### **Nube de palabras**

A través de las tablas de frecuencia, IRaMuTeQ genera una representación visual con las palabras que conforman un corpus, en donde el tamaño mayor se asigna a aquellas que aparecen en más ocasiones. Este tipo de análisis es el más simple y facilita la visualización de etiquetas con alta prominencia. Es posible generar nubes de palabras considerando todas las que integran el corpus por defecto, o bien, hacer una selección a juicio del investigador.

### **Análisis de similitud (ADS)**

Este análisis está basado en las propiedades de conexión del corpus completo, es decir, que entre más sujetos coincidan en sus respuestas, éstos serán más cercanos en su estructura representacional. El *software* toma en cuenta la frecuencia de las palabras y las ordena en función de su repetición, por lo que es posible detectar las unidades léxicas entre las palabras según su conexión en el texto. Este análisis permite distinguir los núcleos centrales de los elementos periféricos del corpus, a través de las coocurrencias encontradas dentro del texto, lo cual se basa en las representaciones sociales.<sup>5</sup>

5. S. Moscovici, *op. cit.*

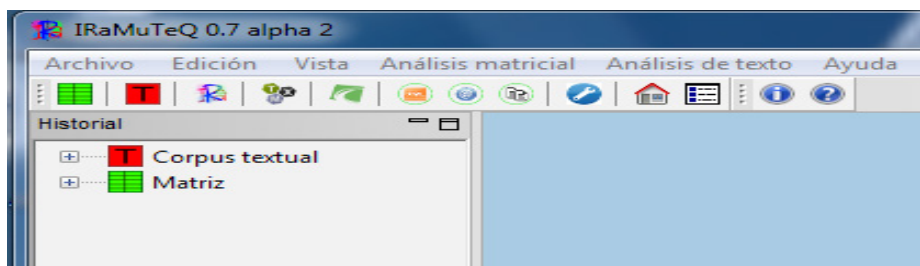
### **Método Reinert: Método de clasificación jerárquica descendiente (CDH)**

El sujeto bajo estudio expone su argumento sobre alguna temática y al hacerlo genera la repetición de sucesiones de palabras o la unión de palabras que son elementos de su discurso; a partir de lo cual, IRaMuTeQ establece unidades lexicales. El método Reinert "analiza la organización y la distribución de las palabras principales co-ocurrentes en los enunciados simples de un texto, es decir, la presencia simultánea de varias palabras funcionales (sustantivos, adjetivos y verbos) en un mismo enunciado" (Molina-Neira, 2017, p. 4), y con ellas se hace una clasificación según el tamaño del texto o de las respuestas obtenidas.

### **Procedimiento de análisis de textos**

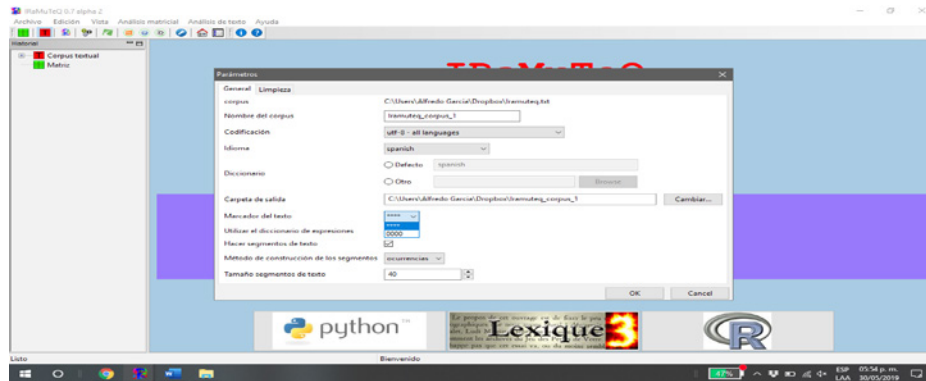
Para analizar el corpus, se selecciona del menú principal la opción Text > (Figura 5) y aparecerá una ventana para buscar la ubicación del archivo donde se haya guardado >.

Figura 5. Ícono de texto en la barra superior de IRaMuTeQ



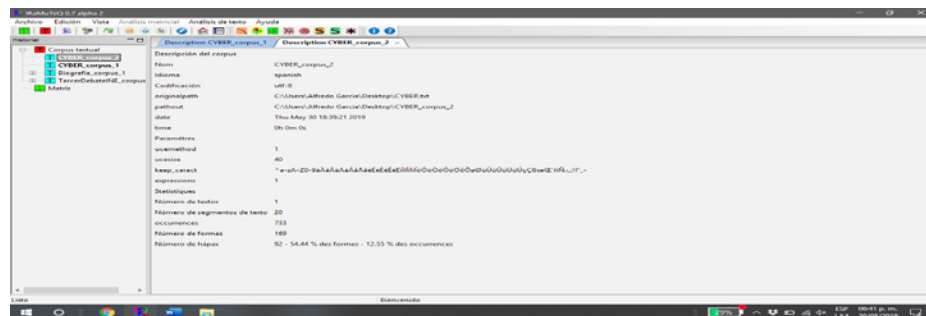
A continuación, se desplegará una ventana emergente para que se especifique el nombre del corpus, tipo de codificación, idioma y el tipo de marcador del texto (Figura 6). Al seleccionar la opción General se deben especificar los parámetros a utilizar, que serán codificación de UTF-8-all languages, idioma español y marcador del texto \*\*\*\* ó 0000, según sea el caso. Se finaliza este paso pulsando "ok".

Figura 6. Ventana de parámetros



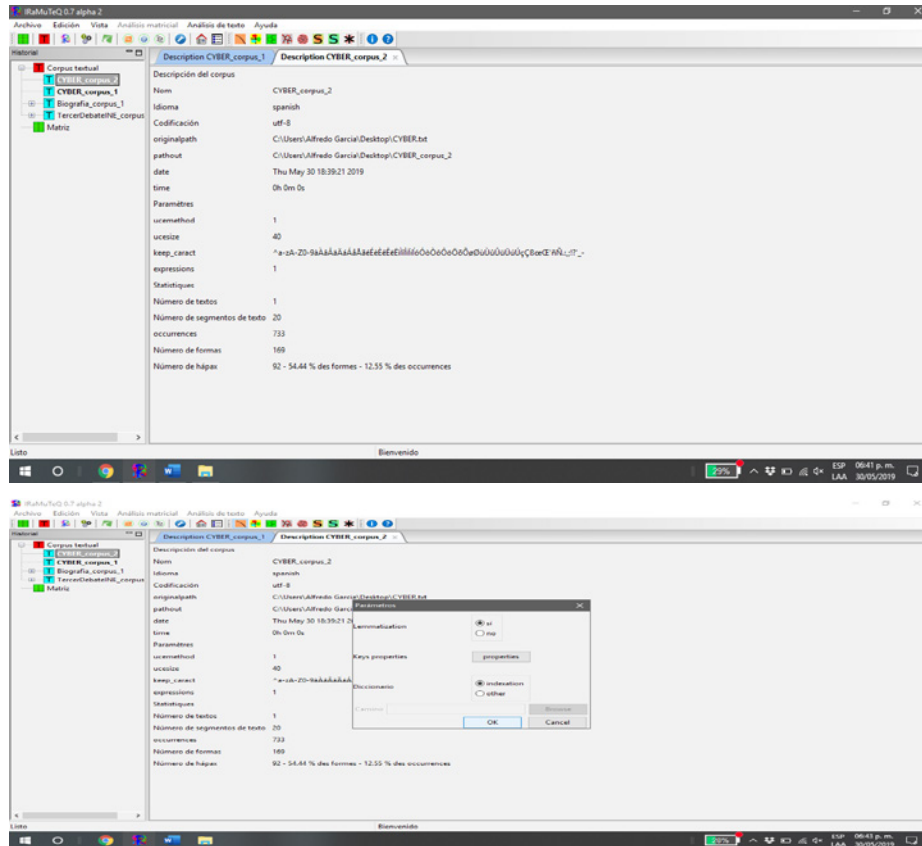
Acto seguido, en la pantalla de descripción del corpus aparece el total de textos que lo integran, el número de ocurrencias, de formas y de hápax (Figura 7). El contador de hápax en IRaMuTeQ es útil, pues registra aquellas palabras, lexis o expresiones que aparecen solo en una ocasión en un corpus.

Figura 7. Descripción del corpus



En la barra superior de la pantalla principal se aprecian los íconos de todas las estadísticas y clases de análisis que es posible ejecutar con IRaMuTeQ. La primera opción es la lematización, que aparece con un ícono en color naranja (Figura 8); ésta consiste en reducir las palabras a sus raíces transformándolas en morfemas lexicales. Por ejemplo, para el caso de la palabra niño, el morfema lexical es /niñ-/y sus posibles terminaciones /o/, /a/, /os/ o /as/ son los morfemas flexivos. Esta técnica es recomendable para iniciar con la interpretación del corpus y para emplearla se selecciona la opción lematización; en Keys properties se eligen las formas activas y suplementarias, así como la opción de diccionario indexado del *software*.

Figura 8. Estadística del corpus y parámetros

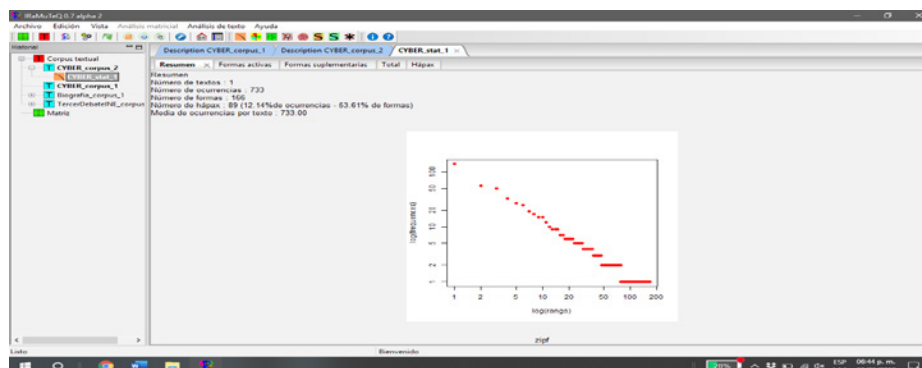


30

30

La lematización del corpus seleccionado se muestra desglosado en cinco pestañas, que son: resumen, formas activas, formas suplementarias, total y hápax. En el resumen del corpus designado (Figura 9) se despliega el total de textos analizados, las ocurrencias, formas, hápax y la media de ocurrencias por texto.

Figura 9. Resumen del corpus



Al seleccionar la opción <Formas activas> el *software* despliega el análisis derivado de la lematización, las frecuencias por forma y el tipo de categoría gramatical que puede asumir cada forma. Los tipos pueden ser sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios (Figura 10).

Figura 10. Formas activas

Forma	Frec.	Tipos
acoso	139	nom
internet	56	nom
violencia	50	nom
redes_sociales	33	nr
bulia	27	nom
agresión	25	nom
abuso	19	nom
facebook	17	nom
maltrato	15	nom
memes	15	nr
discriminación	12	nom
autorisima	10	nr
bullying	9	nr
insulto	9	nom
molestar	9	ver
amenaza	7	nom
daño	7	nom
computadora	6	nom
dolor	6	nom
foto	6	nom
intolerancia	6	nom
problema	6	nom
anonimato	5	nr
humillación	5	nom
significancia	5	nom
miedo	5	nom
ofensa	5	nom
tristeza	5	nom
zombario	4	nom

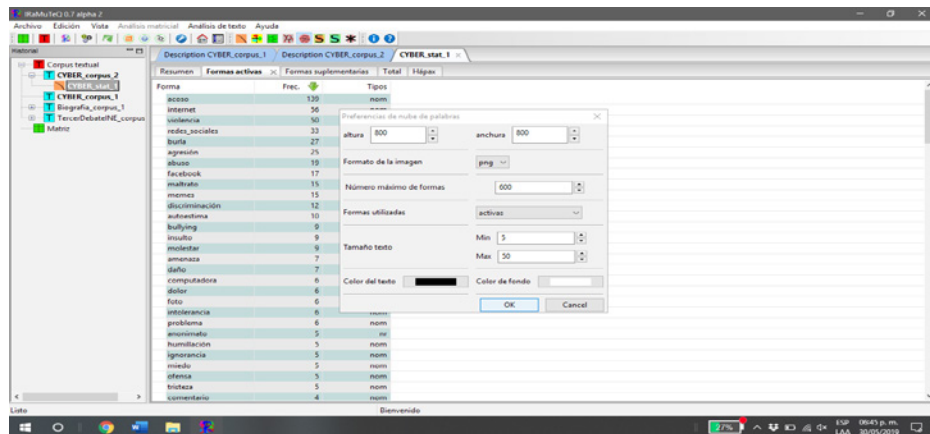
31

31

### Nubes de palabras

Para crear nubes de palabras se da clic en el ícono correspondiente (Figura 11), enseguida se abrirá otra ventana para seleccionar las preferencias de la nube de palabras, altura y anchura del gráfico, formato de la imagen, número máximo de formas; también se presenta una opción para seleccionar las formas a utilizar en el gráfico (activas, suplementarias o activas y suplementarias), tamaño, color del texto y de fondo. Para finalizar damos clic en "ok".

Figura 11. Ícono de nubes de palabras y preferencias

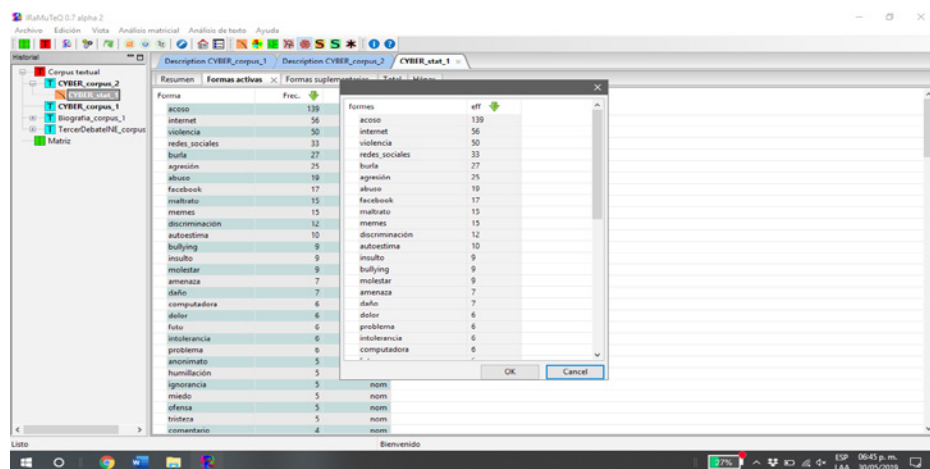


Previo a generar las nubes de palabras, IRaMuTeQ presenta todas las formas seleccionadas anteriormente (Figura 12). En algunas ocasiones el investigador no requiere o no desea nubes con todas las formas y de ser así, solo se debe mantener presionada la tecla <Ctrl> y marcar la(s) palabra(s) a eliminar de la selección. Cuando se hayan elegido todas las palabras, se da clic en "ok" para que se genere el gráfico.

32

Figura 12. Formas para seleccionar

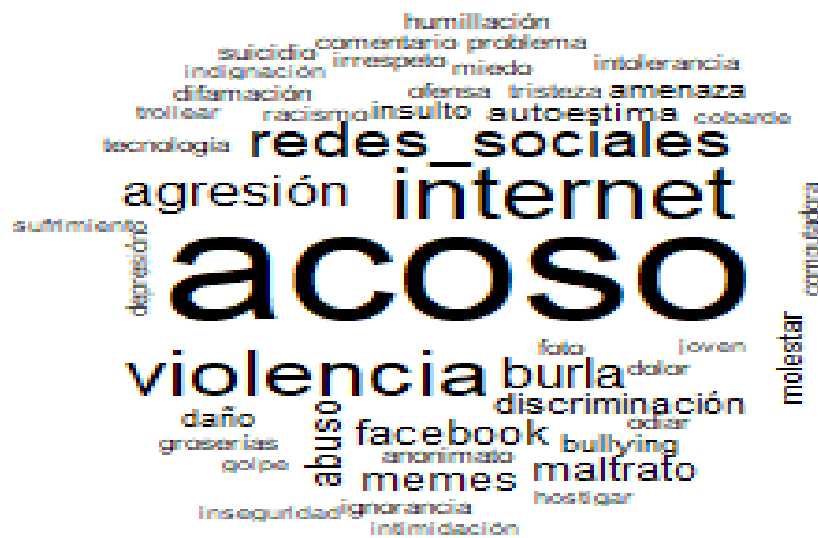
32



Como se puede apreciar, la palabra "acoso" destaca dado que tiene una frecuencia de 139 formas, seguida por términos como "internet" y "violencia", con 56 y 50 menciones respectivamente. La Figura 13 muestra un ejemplo de nube de palabras generada a partir de formas.



Figura 13. Nube de palabras



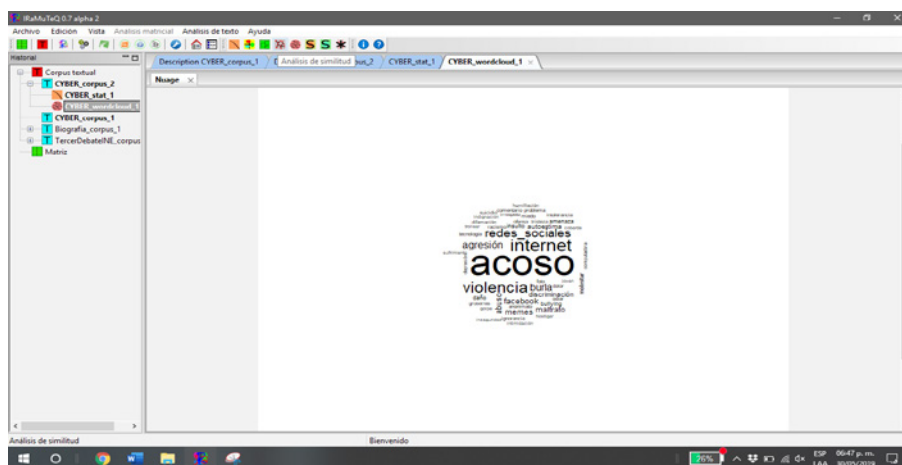
33

### Análisis de similitud

Como se explicó anteriormente, el propósito de un análisis de similitud es mostrar las propiedades de conexión del corpus completo. Para llevarlo a cabo, se selecciona del menú principal el ícono de la Figura 14 y se da "ok".

33

Figura 14. Ícono de análisis de similitud



La siguiente pantalla que despliega el *software* sirve para seleccionar comunidades y halo, a fin de tener una mejor representación visual de las formas

más próximas e identificar los núcleos centrales (palabras en mayor tamaño) y elementos periféricos (palabras en menor tamaño) (Figura 15). Para finalizar se da clic en "ok" y así obtener el grafico de análisis de similitud. Una opción es elegir una variable para detectar las formas que caracterizan a cada subgrupo (Figura 16).

Figura 15. Parámetros para generar un análisis de similitud en IRaMuTeQ

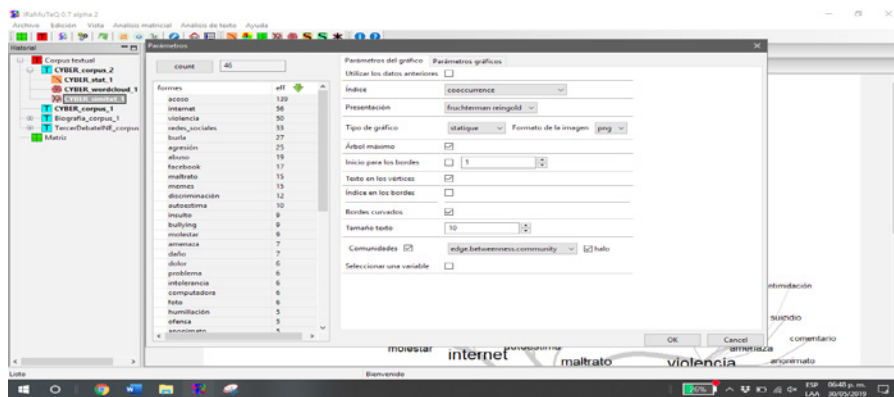
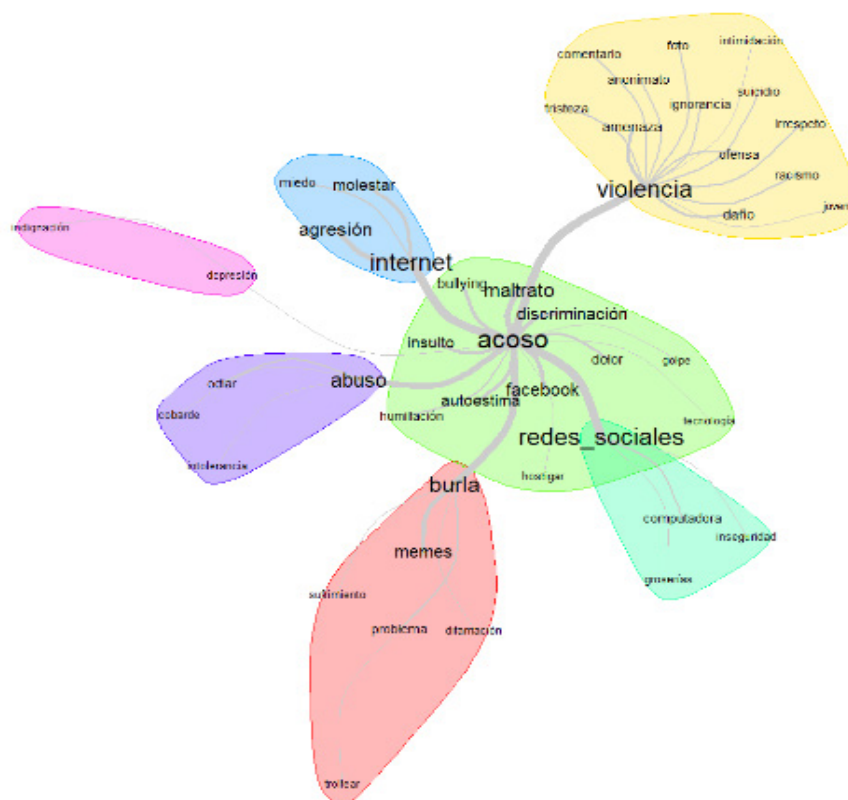


Figura 16. Análisis de similitud con la opción de comunidades y halo

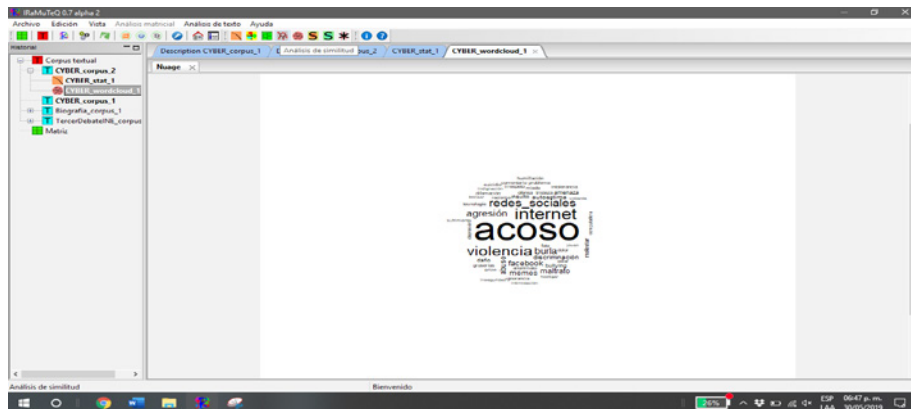
34

34



Método Reinert: método de clasificación jerárquica descendente (CDH)  
 Con IRaMuTeQ es posible generar, a partir de un solo grupo representado por las nubes de palabras, subdivisiones sucesivas para identificar subclases o temáticas más específicas dentro del mismo corpus. Para elaborar los dendogramas hay que seleccionar en el menú principal el ícono respectivo (Figura 17).

Figura 17. Ícono del Método Reinert

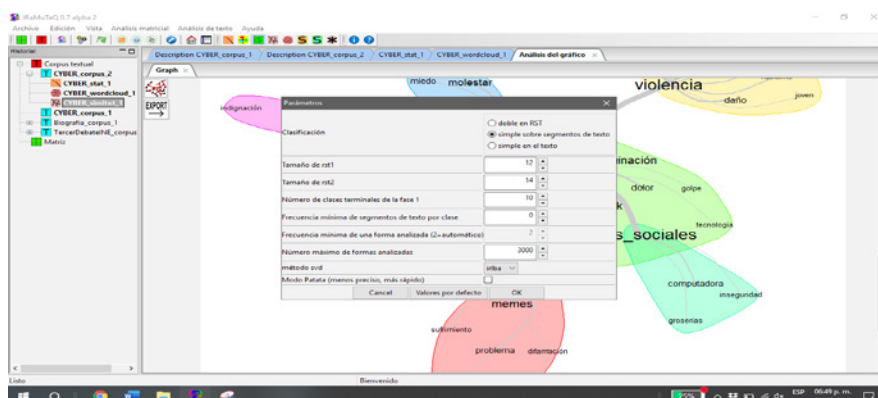


A continuación, se desplegará una ventana para seleccionar el tipo de dendograma a generar (Figura 18), que puede ser:

1. Doble en RST: reagrupa los segmentos de texto más cercanos.
2. Simple sobre segmentos de texto: la clasificación se enfoca en los segmentos y se recomienda para textos largos.
3. Simple en texto: los textos se mantienen sin dividir y se recomienda cuando son cortos.

Los demás rubros, tamaño de rst1, rst2, clases terminales y número máximo de formas, pueden conservarse con los valores predeterminados por el software. Finalmente habrá que seleccionar "ok" para crear el dendograma.

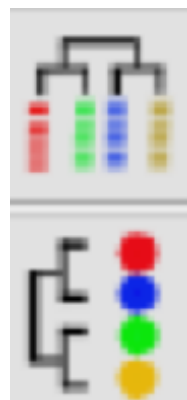
Figura 18. Menú con parámetros para el Método Reinert



Existen tres opciones para crear dendogramas y se pueden seleccionar eligiendo alguno de los íconos de la Figura 19.

- A) CDH: se muestran resultados del análisis clúster, con dos tipos de datos: el historial de agrupación de las clases e información sobre las palabras que se asocian con cada clase (Figura 20).
- B) PERFILES: se proyectan las palabras significativas por cada grupo o clase en una tabla.
- c) AFC: muestra un análisis factorial que pertenece a formas y lemas del texto, aunque este gráfico no tiene una interpretación.

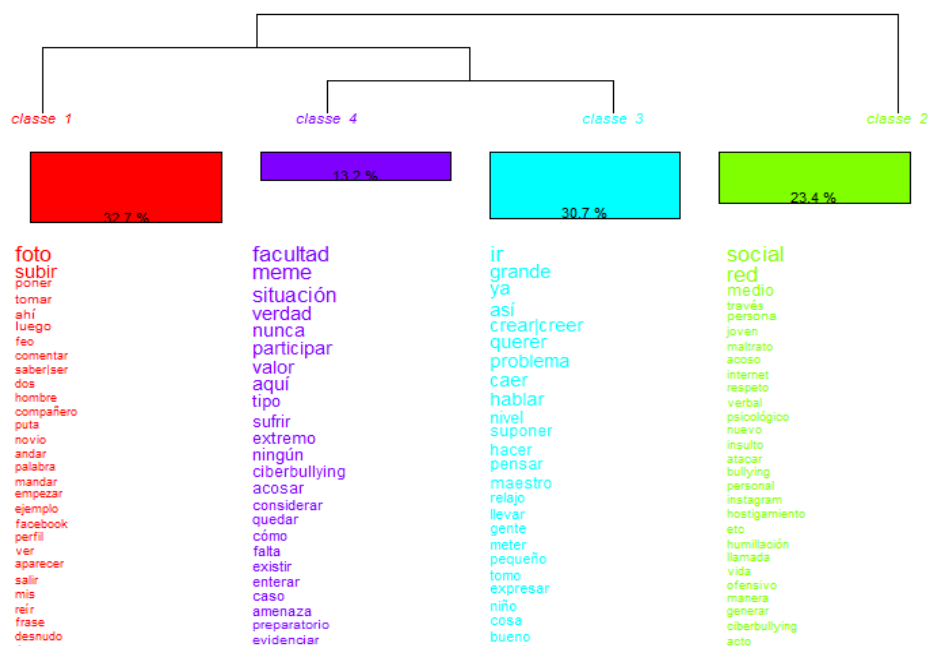
Figura 19. Dendogramas CDH



36

36

Figura 20. Dendograma obtenido por CDH



## Reflexión final

IRaMuTeQ ha sido una herramienta fundamental para llevar a cabo investigaciones de tipo cualitativo, como en el sector educativo. Particularmente en la Universidad Veracruzana, en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES) se ha empleado en investigaciones cualitativas a través del estudio de Trilogía Qatsi, que dirige a nivel mundial la Dra. Denise Jodelet. En este caso específico se aprovecharon las bondades del *software* para el análisis de datos en procesos de investigación relacionados con la comprensión de las representaciones sociales y las formas de actuar de los individuos en la sociedad.

## Referencias

- DORANTES, J. J., "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la universidad", *Interconectando Saberes*, núm. 6, 2018, pp. 171-185.
- MOLINA-NEIRA, J., *Tutorial para el análisis de textos con el software IRaMuTeQ*, 2017. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/315696508\\_Tutorial\\_para\\_el\\_analisis\\_de\\_textos\\_con\\_el\\_software\\_IRAMUTEQ](https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ)
- MOSCOVICI, S., *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979.
- OJEDA, M. M., Díaz, J. E., Apodaca, C. y Trujillo, I., *Metodología de diseño estadístico*, Xalapa, México, Universidad Veracruzana, 2011.

**Segunda parte**  
**El ejercicio de la docencia en**  
**la educación básica**

38

38

## Capítulo III

# Tutoría, trabajo docente y representaciones sociales

Cintia Ortiz Blanco

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"  
cintiaortiz@hotmail.com

Reyna María Montero Vidales

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"  
reyniux11@hotmail.com

### Introducción

Las relaciones de tutoría permiten al docente novel, llamado también docente principiante, adentrarse en la micropolítica escolar<sup>1</sup> bajo la guía de un colega con mayor experiencia, quien desde su óptica apoya al novel para irse apropiando de la cultura escolar;<sup>2</sup> por lo cual no es posible hablar de neutralidad en las relaciones tutoriales, sino que es necesario considerar todas las implicaciones que tiene para sus participantes. Uno de los retos de la tutoría en el proceso de iniciación en la docencia es apoyar al de nuevo ingreso a trascender el umbral de la escuela para convertirse en un sujeto activo y un miembro en ella; esta estrategia se gesta para contrarrestar prácticas como la inercia escolar, la pasividad del docente,<sup>3</sup> el aislamiento y la rutina.<sup>4</sup>

La tutoría se promueve desde la formación de profesionales de la educación y se define en los planes de estudio de las Escuelas Normales (EN) como una estrategia de apoyo para los estudiantes en tres áreas: apoyo a su desarrollo personal, apoyo a su desarrollo académico y orientación profesional, que debe brindarse a lo largo de toda la currícula inicial para potenciar sus competencias.<sup>5</sup>

Para los docentes en servicio y como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2012, en 2014 se planteó por primera vez en el país la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician en el ejercicio de la pro-

1. S. Ball, *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Paidós, 1989.

2. L. R. Galván, *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*, tesis doctoral, Universidad de Málaga, España, 2008.

3. A. Pérez Gómez, "La socialización profesional de los futuros docentes en Andalucía", *Perspectivas*, vol. xxvi, núm. 3, 1996, pp. 533-548.

4. M. Fullan y A. Hargreaves, *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México, sep/Amorrortu, 1999.

5. SEP, *Plan de estudio de la licenciatura en Educación Primaria*, 2012; SEP, *Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio para las licenciaturas en educación básica*, 2018.

fesión un programa de inducción tutorial para facilitar su acceso al Servicio Profesional Docente (SPD), denominado Programa de Tutoría en la Educación Básica (PTEB). Los resultados obtenidos de esa política son diversos dado que no ha sido adoptada en todos los estados; en el caso de los que sí han logrado promoverlo, existen aún problemas de cobertura, orientación e impacto en la mejora educativa.<sup>6</sup>

En este marco es que surge el interés por emprender una serie de investigaciones en el campo de los procesos tutoriales en la formación inicial y continua de docentes de educación básica, considerando la trascendencia que estos procesos tienen para la preparación de maestros y el conocimiento de la cultura escolar, el trabajo con el colegiado docente, las familias y la comunidad.<sup>7</sup> Con esta indagación se buscó identificar las representaciones sociales de los docentes de educación primaria en relación con la tutoría en la formación inicial y en la inserción profesional, para ello se tomó en cuenta la percepción que tienen respecto de la tutoría: su orientación, fines y beneficios. Con base en lo anterior, el tema se exploró desde las representaciones sociales y se empleó el *software* de uso libre IRaMuTeQ.

El presente capítulo está organizado en cinco apartados. En primer término se presenta un panorama general sobre las relaciones tutoriales, la tutoría en la formación inicial de docentes y la tutoría para aquellos noveles, seguido por una recuperación *grosso modo* de la teoría de las representaciones sociales; posteriormente se especifica la metodología empleada y, finalmente, se exponen los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas.

40

40

## Las relaciones tutoriales

El estudio de la tutoría desde la mirada de las representaciones sociales de los docentes permite identificar la manera en que los noveles conciben a la tutoría en relación con su papel como profesores y con la apropiación de la cultura escolar. Con el estudio de estas relaciones se evidencia la diversidad de intereses, intenciones y orientaciones del trabajo áulico y en el contexto, definiendo en gran medida lo que significa ser maestro; las relaciones tutoriales ponen de manifiesto el papel activo que tiene el aprendiz o docente novel, al tiempo que se involucra en el sector escolar.<sup>8</sup>

Desde esta perspectiva, las relaciones de tutoría expresan siempre la micropolítica de la vida en la escuela,<sup>9</sup> lejos de la neutralidad, pues en ese terreno se entremezclan "diferentes intereses, criterios, expectativas y concepciones sobre el sentido de las prácticas de enseñanza, así como de las

6. INEE, *La educación obligatoria en México*. Informe 2017, México, 2017.

7. C. Ortiz, R. Montero y Z. Lunagómez, *El proceso tutorial en posgrado*, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, 2011; C. Ortiz, *El proceso tutorial: perspectivas de estudiantes y tutores*, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, 2013; G. Carrasco, R. Montero y C. Ortiz, *La relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del asesor técnico pedagógico*, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa comie, 2017.

8. L. R. Galván, *op. cit.*

9. S. Ball, *op. cit.*



prioridades que se establecen para la formación de profesores en el ámbito escolar".<sup>10</sup> Una relación tutorial debe lidiar con algunos riesgos, como un proceso de acompañamiento mal orientado que puede llegar a legitimar aspectos de la cultura docente que tienden a mantener la inercia escolar, promoviendo la pasividad de los aprendices,<sup>11</sup> más que impulsar sus aptitudes.

Así pues, una relación tutora, idealmente, promueve simultáneamente el trabajo acompañado entre docentes y el autónomo de cada uno de los participantes, desde las funciones que cada quien desempeña; este trabajo puede minimizar dificultades inherentes al ejercicio magisterial, como el "aislamiento en el aula, el arraigo a la rutina, el temor a la crítica y la resistencia a la innovación educativa",<sup>12</sup> o bien, una práctica docente desasistida.<sup>13</sup> Al respecto, Galván afirma que "la apropiación de la cultura escolar implica, para los aprendices de maestro y los docentes noveles, afrontar, compartir y dirimir diversos dilemas relacionados, en última instancia, con el significado de ser maestro y los fines de la enseñanza".<sup>14</sup> El ejercicio de la tutoría como acompañamiento docente, de acuerdo con Perrenoud, parte del "reconocimiento de que la docencia es tarea compleja, y no se limita a la simple aplicación de principios pedagógicos, si ese fuese el caso, no habría ningún dilema".<sup>15</sup>

## Tutoría en la formación inicial de docentes

41

Los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica en vigencia<sup>16</sup> plantean la tutoría como una estrategia de apoyo al modelo centrado en el aprendizaje, cuya pretensión es fortalecer la formación autónoma del futuro docente, elevar el nivel académico y favorecer el trabajo académico. La tutoría en las escuelas normales se visualiza como un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que tiene lugar a través de una atención personalizada e individual o a un grupo reducido de estudiantes por parte de académicos competentes.

Basadas en el modelo tutorial propuesto por la ANUIES, las actividades de tutoría en las Instituciones de Educación Superior (IES), incluidas las universidades donde también forman para la docencia en el nivel básico –como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV)–, deben "cumplir tres funciones: de apoyo al desarrollo personal, al desarrollo académico del estudiante y a la orientación profesional"<sup>17</sup> y con ello atender a los campos cognitivo, social, cultural y existencial del estu-

41

10. L. R. Galván, *op. cit.*, pp. 162-163.

11. A. Pérez Gómez, *op. cit.*

12. M. Fullan y A. Hargreaves, *op. cit.*, pp.23-24.

13. M. A. Zabalza, "El practicum en la formación de los maestros", en *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Ana Rodríguez Marcos, Estefanía Sanz Lobo y Ma. Victoria Sotomayor (coords.), Madrid, Narcea, 1998, pp. 167-202.

14. L. R. Galván, *op. cit.*, p. 163.

15. P. Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2004, p. 53.

16. SEP, *op. cit.*, 2018.

17. *Ibid.*, p. 14.

diente. Respecto de las modalidades que puede asumir, éstas son: de atención personalizada o en pequeños grupos; la primera posibilita que el tutor conozca mejor la trayectoria de su tutorado, mientras que la segunda estimula el intercambio de experiencias asociado con la formación y los compromisos de la futura profesión a ejercer.

### Tutoría para docentes noveles

Al iniciarse en el ejercicio profesional, los profesores se acercan a formas específicas de ejercer la docencia y mediante las relaciones de tutoría que logran establecer se van apropiando a un ritmo acelerado de la cultura y prácticas socialmente compartidas y aceptadas por sus colegas en el centro escolar. En el campo de la docencia, autores como Darling-Hammond y Bransford<sup>18</sup> visualizan a la transición de ser estudiante en una institución formadora de docentes a ser maestro en servicio en una escuela como un eslabón perdido.

Con la RIEB de 2012 en México se planteó por primera vez una política de inserción a la docencia mediante el Programa de Tutoría dirigida a Docentes de Nuevo Ingreso al Servicio Profesional Docente, con el propósito de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal novel, apoyados en una estrategia de acompañamiento a la inserción docente, como es la tutoría entre pares.<sup>19</sup> Dicho Programa de Tutoría, implementado desde 2014, garantiza el derecho de todo profesor de nuevo ingreso a contar con el apoyo de profesionales experimentados que los acompañen en los dos primeros años de desempeño profesional y a una tutoría presencial o virtual que atienda sus necesidades de formación, fortalezca su práctica y que a su vez esto tenga impacto en la formación de sus estudiantes.

En su documento rector considera la puesta en marcha de un modelo de gobernanza distribuida,<sup>20</sup> donde la instancia federal y las secretarías de Educación de cada una de las entidades federativas se coordinan en tres procesos fundamentales: la selección, formación, asignación, promoción laboral lateral y entrega de incentivos económicos para los docentes experimentados que fungen como tutores; la contratación de docentes nuevos y la asignación de su tutor desde su ingreso al servicio hasta su evaluación docente; y, finalmente, el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación permanente del programa de tutoría y de las acciones derivadas emprendidas, incluyendo su impacto en la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a niños y jóvenes.

18. L. Darling-Hammond y J. Bransford, *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, San Francisco, California, John Wiley & Sons, 2005.

19. SEP, *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018*, México, 2016.

20. L. F. Aguilar Villanueva, *Gobernanza y gestión pública*, México, FCE, 2006.

## Revisión de la literatura

Estudios anteriores sobre el tema de la tutoría para docente noveles refieren que este tipo de procesos de acompañamiento son particularmente importantes para quienes se inician en el ejercicio de la profesión.<sup>21</sup> También destacan que el maestro de nuevo ingreso necesita un buen tutor y una comunidad escolar que lo cobije<sup>22</sup> y le apoye ante las necesidades formativas que emergen de su comienzo en la práctica profesional real.<sup>23</sup>

Diversas publicaciones reconocen las fortalezas de la formación inicial, pero también sus límites,<sup>24</sup> como es el conocimiento de aspectos concretos de la administración y gestión escolar.<sup>25</sup> En cuanto a la vida profesional, Clark subraya que una característica es el cambio debido al dinamismo de la propia sociedad, lo cual requiere de todo el profesorado una actitud de apertura, de aprendizaje y de adaptación permanente. Ahora bien, la situación se complejiza más para quien recién se inserta al trabajo docente.<sup>26</sup>

En ese sentido, la tutoría tiene un gran valor pedagógico, pues puede funcionar como una estrategia que facilite una relación dialógica entre docentes,<sup>27</sup> con o sin mediación de la autoridad, que posibilite el intercambio de experiencias, la observación recíproca y las ayudas mutuas para la mejora de la práctica.<sup>28</sup>

Particularmente en la primera fase de la trayectoria profesional del profesor o profesora, durante los primeros años de su desempeño, que incluye la inserción a la docencia, vive una transición de la vida académica a la laboral. Esa fase está llena de tensiones y aprendizajes intensivos<sup>29</sup> que ocurren en un contexto desconocido y suponen un reto profesional, personal y social para él.<sup>30</sup>

43

43

21. C. Marcelo, "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes", *Olhar de profesor*, vol. 15, núm. 2, 2012, pp. 209-221.

22. B. Jones "A new teacher's plea", *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision & Curriculum Development*, vol. 69, núm. 8, 2012, pp. 74-78; C. Abreu, "La inserción: el eslabón determinante en la profesionalización docente", *Ciencia y sociedad*, vol. XXXVII, núm. 2, abril-junio de 2012, pp. 165-182.

23. C. Abreu, *op. cit.*; C. Marcelo, *op. cit.*

24. C. Ortiz, *op. cit.*

25. C. Pol y M. L. Rodríguez, "Muta me meta mu, tú eres yo, yo soy tú o la relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario", *En clave pedagógica*, vol. 13, núm. 13, 2013, pp. 115-125.

26. S. Clark, "The plight of the novice teacher", *Teacher education and leadership*. Utah State university, vol. 85, núm. 5, 2012, pp. 197-200.

27. G. Carrasco, R. Montero y C. Ortiz, *op. cit.*; Pol y Rodríguez, 2013.

28. D. DeCesare, S. Workman y A. McClelland, "How do schools districts mentor new teachers?", en *National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance IES REL*, Washington, D.C., U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, 2016; O. Estévez y J. Matos, "La preparación del seminario para docentes noveles", *Revista Electrónica EduSol*, vol. 14, núm. 46, 2014, pp. 1-10; C. Ortiz, R. Montero y Z. Lunagómez, *op. cit.*; S. Ponce, B. García, Islas, Y. Martínez y A. Serna, "De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente", *Revista Páginas de Educación*, vol. 11, núm. 2, 2018, pp. 215-235.

29. L. R. Galván, *op. cit.*, 2008; E. Cervantes y P. Gutiérrez, "La tutoría en la inserción docente: estado de conocimiento", en *Avances de investigación en la mejora de la educación en la formación docente*, tomo II, México, Universidad Autónoma Indígena de México, 2014; C. Marcelo, *op. cit.*

30. C. Pol y M. L. Rodríguez, *op. cit.*

## La teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, en 1961, plantea en términos generales que una representación social es un modelo interpretativo y evaluativo de la realidad elaborada colectivamente y situada en el sentido común de las personas.<sup>31</sup> Toda representación social ocurre como producto de una interacción social que permite al individuo reducir la complejidad de la realidad a categorías más simples que sí puede abstraer. Las representaciones sociales hacen posible leer la realidad, así, desde los propios referentes, contexto y experiencia de cada individuo, contrastando sus nociones, valores y visiones con las de los otros.

Detrás de la opinión vertida por una persona sobre un tópico existen representaciones sociales que varían dependiendo de la función que ella tiene en el sistema y en el grupo social al que pertenece. Esta noción se basa en lo que Marx denominó visión materializante de la historia y que supone que las condiciones materiales de existencia del sujeto determinan su condición social.<sup>32</sup>

Berger y Luckmann denominan realidad institucionalizada a tal noción; estos sociólogos, suizo y alemán, respectivamente, sostienen que la institucionalización ocurre a través de los roles que asumen los individuos en cada contexto y que "para desempeñarlos hay normas que son accesibles a todos los miembros de una sociedad o, por lo menos, para aquellos que potencialmente desempeñan los roles en cuestión".<sup>33</sup>

Desde esta perspectiva, en el terreno educativo las condiciones sociales propias de la función que desempeña cada profesor llegan a determinar su percepción y comportamiento respecto a temas como la tutoría: su valor, características o beneficios. En razón de lo anterior, la estrategia de acompañamiento docente no es en sí misma ni mala ni buena, sino que la idea que los docentes construyen de ella es lo que va variando, y esa construcción puede llegar a estar fuertemente influenciada por la función que ejerzan en el servicio profesional docente.

## Metodología

La pregunta que guio la indagación fue: ¿cuáles son las representaciones sociales de los docentes de educación primaria respecto a la tutoría en la formación inicial y en la inserción al ejercicio profesional? A partir de ella, el objetivo del estudio fue identificar sus representaciones sociales.

Los tres supuestos que se plantearon fueron los siguientes: la experiencia o no en procesos tutoriales durante la formación inicial influye en la

31. M. Rouquette, "La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009)", *Polis*, vol. 6, núm. 1, 2010, pp. 133-140.

32. M. Candiotti, "Karl Marx y la teoría materialista-práctica de la enajenación del sujeto humano colectivo. Una propuesta para su reconstrucción", *Izquierdas*, núm. 32, 2017, pp. 107-131.

33. P. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu editores, 2001, p. 76.

percepción que los docentes en servicio tienen sobre la importancia y beneficios de la tutoría; factores como los años de experiencia y la función que desempeñan los docentes en el ejercicio profesional también influyen en su percepción sobre la tutoría; y, finalmente, la opinión de los docentes que participan en el programa de tutoría PTEB, ya sea como tutores o tutorados, favorece que visualicen a la tutoría como una estrategia para la mejora de la calidad educativa.

La investigación desarrollada se sustentó en un análisis cualitativo con carácter exploratorio que hizo posible recuperar casos concretos en su particularidad temporal y local, conduciendo a comprender las perspectivas de las personas sobre un tema específico.<sup>34</sup> Según esta perspectiva, el carácter exploratorio representa un acercamiento inicial al fenómeno objeto de estudio desde la óptica propuesta.<sup>35</sup>

La técnica empleada para recolectar la información fue la encuesta y el instrumento, el cuestionario con preguntas de opinión; la selección obedeció a que con la encuesta se pueden obtener datos para entender el tema desde la visión de los actores y de la interpretación que ellos hacen de las situaciones que viven.<sup>36</sup> La recolección de la información se efectuó en el periodo agosto-septiembre de 2018.

El instrumento constó de dos secciones: la primera sirvió para caracterizar a los participantes y en ella se recuperaron datos sobre sexo, años de antigüedad en el servicio profesional docente, función desempeñada, participación o no en el Programa de Tutoría en la Educación Básica. La segunda sección estuvo compuesta por dos preguntas abiertas: ¿qué experiencia tutorial tuvo en su formación inicial? y ¿qué opinión tiene del Programa de Tutoría en la Educación Básica que promueve la Secretaría de Educación Pública para docentes noveles?

Los participantes en la investigación laboran en escuelas de educación primaria en la zona centro del estado de Veracruz y desarrollan alguna de las siguientes funciones: docente frente a grupo, docente y directivo en alguna escuela multigrado, apoyo técnico pedagógico (ATP) o directivo en una escuela primaria, o bien, ATP o supervisor adscrito a una supervisor escolar y cuyo perfil incluye haber recibido su formación inicial en una escuela normal o en una universidad que ofrece alguna carrera afín a la docencia.

Los datos laborales se analizaron mediante estadística descriptiva, empleando una planilla electrónica de Microsoft Excel®; para el análisis de contenido se utilizó Interface de R e IRaMuTeQ, ya que permite efectuar un análisis multidimensional de textos. También brinda la opción de desagregar las características de los discursos que poseen los sujetos, empleando para ello un método de análisis cualitativo cuyo fundamento teórico se fundamenta en el

34. U. Flick, *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Madrid, España, Colección Educación Crítica-coedición con la Fundación Paideia, 2004.

35. J. L. Álvarez-Gayou, *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, México, editorial Paidós, 2003.

36. S. Kvale, *Las entrevistas en investigaciones cualitativas*, Madrid, Morata, 1996.

trabajo de Reinert,<sup>37</sup> quien afirma que todo discurso expresa un sistema de mundos lexicales y donde las palabras se concatenan formando frases, fragmentos o discursos. Este autor propone, además, que el análisis del mundo lexical del discurso puede efectuarse a partir de la revisión estadística de los usos discursivos y las palabras empleadas. Técnicamente, los mundos lexicales están integrados por el conjunto de palabras que usan los individuos habitualmente en su discurso y que estos mundos lexicales pueden hacerse "visibles" a los ojos del investigador utilizando para ello la metodología de Reinert.<sup>38</sup>

Para integrar el corpus se consideraron cuatro variables o criterios, de acuerdo con el perfil de los participantes: la función que desempeña el docente, los años de antigüedad en el servicio profesional, la experiencia en procesos tutoriales en la formación inicial y en el PTEB, y la función desempeñada en el programa PTEB.

Las categorías del discurso de posesión de los docentes atendió a la organización y distribución de palabras, lo que en esta metodología se denomina como coocurrente, vinculado con la presencia simultánea de palabras funcionales o principales (sustantivos, adjetivos y verbos), usando para ello el método de Análisis Lexical de Concurrencias en Enunciados Simples de un Texto (Alceste). Adicionalmente, y con el propósito de identificar las relaciones directas que se establecen entre las categorías propuestas, se efectuó un análisis factorial de contenido (AFC), un análisis de similitudes y unas nubes de palabras.

46

46

## Resultados

De los 101 docentes encuestados, 72% fueron mujeres y 28% hombres. Con relación a la función que desempeñan, 66% laboran frente a grupo, 25% como ATP o como directivo en una escuela primaria, 5% combina la docencia con la gestión directiva en una escuela multigrado y el menor porcentaje correspondió a los ATP o supervisiones asignados a una supervisión escolar. Respecto a los años en el Servicio Profesional Docente (SPD) con 4%. Los participantes se agruparon en tres subgrupos: el primero correspondió a los noveles de 0 a cuatro años (35%); el segundo subgrupo, a quienes tienen entre cinco y 10 años (22%) y, por último, los de 11 o más años de experiencia, que equivalió a 43% del total de los profesores.

En cuanto al análisis de contenido de las respuestas a la primera pregunta abierta del cuestionario "¿Qué experiencia tutorial tuvo en su formación inicial?", la nube de palabras generada con IRaMuTeQ evidencia que las más recurrentes fueron: "docente", "trabajo", "tutor", "apoyo", "acompañamiento" y "práctica", que aparecen en 76% de las respuestas de los maestros. Así, el reporte de frecuencias de palabras indica que a nivel grupal, las experiencias

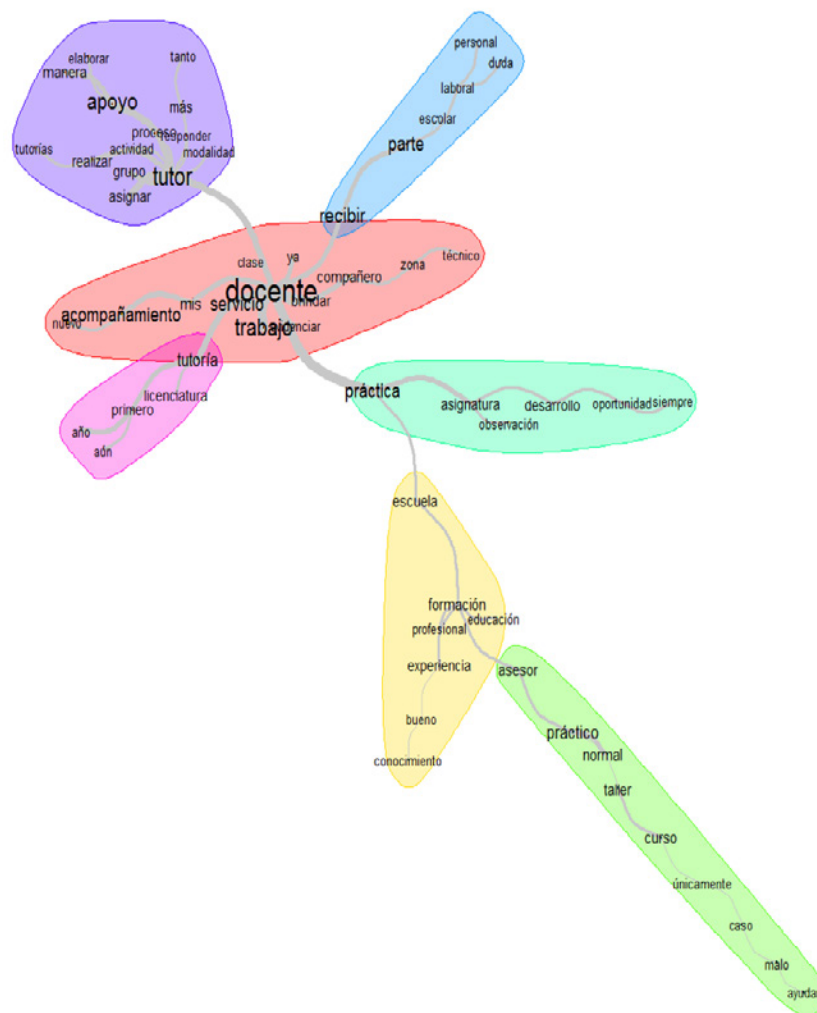
37. Reinert, 1986, en M. De Alba, "El método Alceste y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la Ciudad de México", en *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*, núm. 13, 2004, pp. 1-20.

38. M. De Alba, *op. cit.*

tutoriales de los docentes tiene que ver con un apoyo asociado con su trabajo, mismo que reciben de parte de un tutor.

El análisis de similitudes que se muestra en la Figura 1 expone la convergencia de elementos específicos vinculados con el trabajo docente, aunque también deja entrever la existencia de experiencias diversas respecto del momento de la vida profesional en el que los profesores manifiestan haber participado en un proceso tutorial. Además, se observa que las experiencias tutoriales se agrupan en siete subconjuntos, cada uno presenta una organización particular por la que se les puede relacionar con las prácticas tutoriales del asesor, vinculada a la observación y práctica, a la formación profesional e inicial y a la práctica laboral, acompañamiento al trabajo docente, apoyo tutorial y, por último, con los inicios de la formación.

Figura 1. Árbol de similitud sobre experiencias tutoriales en la formación inicial



Apoyo tutorial
Inicios de la formación
Acompañamiento al trabajo docente
Formación inicial y práctica laboral
Observación y práctica
Formación profesional
Prácticas del asesor

Fuente: elaboración propia.

Al analizar con mayor detalle las características de cada comunidad o subconjunto se pueden identificar las expresiones que le dan identidad y sentido. El subconjunto *asesoría práctica* remite a una visión en la que los procesos tutoriales no solo ocurren en la formación inicial, sino en el ejercicio profesional. Algunas de las respuestas así lo demuestran:

*Sí, fueron talleres y cursos [que] tuvieron resultados en mi práctica como docente (caso 22).*

*Durante mi carrera tuve acompañamiento de mis asesores en mis prácticas intensivas (caso30).*

*Asesoría en realización de trámites administrativos por parte del personal de supervisión (caso 32).*

48

48

La comunidad *vínculo, observación y práctica* asocia la tutoría con el trayecto de prácticas profesionales del currículum de la formación inicial de docentes, donde la observación y la práctica se llevan a cabo bajo la doble tutela de un profesor de grupo regular en un plantel educativo y un formador de docentes en la EN.

*En la asignatura de Práctica educativa, comunidad y desarrollo, las cuales fueron relevantes al ingresar al servicio en la escuela unitaria (caso 18).*

*Sí, cuando realicé mi práctica intensiva recibía el apoyo del tutor [en la primaria] y del catedrático encargado de la asignatura Práctica docente, lo cual me permitía compartir mis cuestionamientos y dudas, siempre resultó interesante recibir apoyo de un docente con experiencia (caso 27).*

Otra comunidad que destaca es la de *acompañamiento al trabajo docente*, pues refiere a un acompañamiento recibido por colegas en apoyo a esta labor. Esta noción va muy relacionada con la de tutoría para docentes noveles que propone actualmente la SEP, a través del programa PTEB.

*Sí, por parte de los compañeros del centro de trabajo como directora, subdirectora y algunos docentes que tienen la flexibilidad de hacerlo (caso 4).*



*En realidad, el único acompañamiento que tuve fue la [de] mi compañera de trabajo, ya que éramos bidocentes. Ella me orientó en gran manera en relación con el trabajo. Lo demás lo fui aprendiendo con la práctica (caso 43).*

Finalmente, resalta la comunidad *apoyo tutorial*, pues centra su atención en el proceso tutorial: sus modalidades, las sesiones de tutoría y las actividades efectuadas. Los comentarios de los docentes son mixtos; un grupo importante califica sus vivencias como positivas.

*Sí, fue una experiencia enriquecedora por el apoyo que recibí basado en la experiencia (caso 34).*

*Muy enriquecedora, ayuda y apoya desde otra perspectiva a lograr objetivos (caso 35).*

*Sí, ha sido muy benéfica para mi trabajo en el aula (caso 49).*

También hay otros maestros que manifiestan su inconformidad respecto al modo en que se conducen las actividades tutoriales, principalmente son casos asociados con el Programa Federal de Tutoría.

*No ha sido apoyo como tal, mi tutor no ha sabido llevar la tutoría de manera adecuada. No se informa sobre su rol y se vuelve tedioso el diálogo sincrónico (caso 61).*

*No, he tenido tutoría, pero no nos reunimos más que una sola vez; posteriormente inició el ciclo escolar y aún sigo sin tutor (caso 64).*

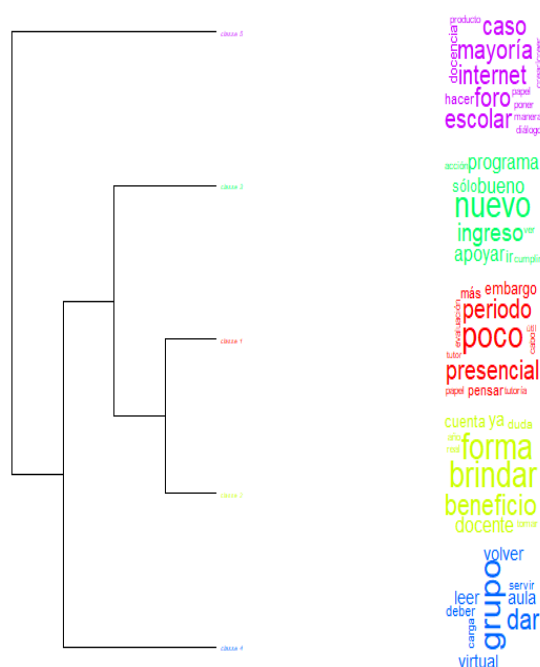
*Se me asignó un tutor, pero no se realizaron las tutorías correspondientes (caso 88). No he recibido tutorías (caso 92).*

A partir de estos resultados se observa que el acompañamiento y los procesos tutoriales fortalecen el trabajo docente, en opinión de muchos maestros; aunque también se advierte la necesidad de buscar mecanismos que faciliten la interacción con quienes fungen como tutores.

En cuanto a la segunda pregunta del instrumento, "¿Qué opinión tiene del Programa de Tutoría en la Educación Básica que promueve la Secretaría de Educación Pública para docentes noveles?", los resultados señalan que las palabras "docente", "trabajo", "bueno", "tutor", "experiencia", "tutoría", "nuevo" y "tutores" fueron las más utilizadas por los participantes en el estudio. Estas respuestas permiten observar que ellos perciben al programa como una experiencia con tutores, nueva y favorable para apoyar su desempeño docente.

Para el análisis textual (Figura 2), el corpus estuvo compuesto de 153 Unidades de Contextos Iniciales (UCI); de estos segmentos, 139 (70.56%) fueron retenidos como elementos válidos para el Análisis de la Clasificación Jerárquica Descendente, produciendo dos grandes ramificaciones. La primera se asocia con la Clase 5 y la segunda se subdivide en dos grupos, de la que deriva la Clase 4 y una nueva rama de donde surge la Clase 3; la última división engloba a las Clases 1 y 2.

Figura 2. Identificación de clases respecto a la opinión de los docentes sobre el Programa de Tutoría en la Educación Básica



Fuente: elaboración propia.

50

50

Clase 1. Desconocimiento: 14.29% de los docentes participantes en la investigación afirmó que lo conocen poco, aunque saben que ayuda por un periodo a un compañero y que preferentemente se ofrece en forma presencial.

Clase 2. Beneficio: 17.86% de los docentes consideró al PTEB como una forma de favorecer al docente, como algo necesario que apoya su labor sobre la base del acompañamiento.

Clase 3. Novedad: este grupo de encuestados representa 26.73% de las opiniones vertidas sobre el tema y lo consideran un programa bueno para apoyar a los docentes de nuevo ingreso.

Clase 4. Práctico: el otro grupo con el porcentaje más alto es éste, con 26.79%; estiman que el programa es un tiempo para ayudar al maestro frente a grupo.

Clase 5. Virtual: 14.29% afirma que la mayoría de los casos que conocen son tutoría por internet y foros sobre temas escolares.

Un análisis del perfil de quienes dieron respuestas de cada clase contribuye a identificar que las representaciones de cada persona están influidas por la función que desempeña, seguido del hecho de participar o no en el Programa federal de Tutoría para docentes de nuevo ingreso (Figura 3).

Las opiniones de los Apoyos Técnico-Pedagógicos y directivos de escuela primaria Clase 1 son centrales en esta revisión. Algunas de sus respuestas fueron:

*De autorreflexión de las prácticas cotidianas y el intercambio de puntos de vista (caso 61).*

*Pienso que es muy útil, yo debí haber recibido un tutor para mi periodo de inducción cuando me promoví a directora, sin embargo, no lo tuve. Pienso que es muy necesario que los docentes noveles reciban orientación y ayuda (caso 90).*

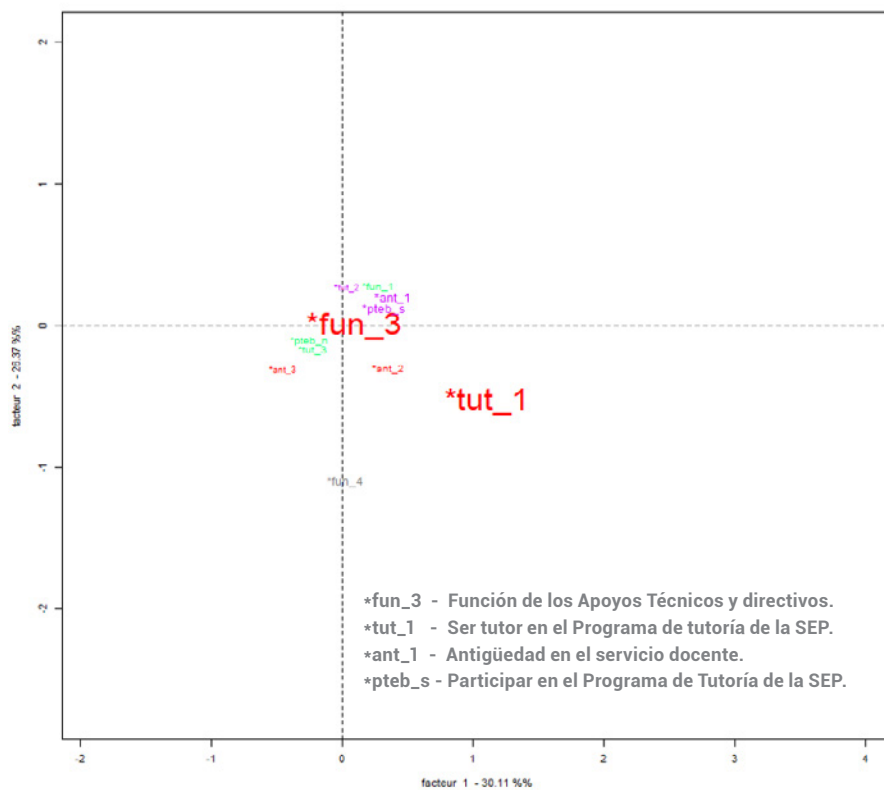
*Necesaria para la profesionalización del docente (caso 99).*

Ser tutor en el Programa de la SEP es un factor que parece determinar mucho la tendencia de las opiniones vertidas, específicamente las de Clase 1, con explicaciones como:

*Prefiero la [tutoría] presencial porque puedo intercambiar experiencias (caso 9).*

*[La tutoría sirve para la] mejoría para la docencia (caso 52).*

Figura 3. Análisis de clúster por criterios de clasificación del corpus



Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Los participantes percibieron a la tutoría como un apoyo relacionado con el ejercicio docente que se recibe de parte de un tutor; le conceden relevancia, independientemente de si conocen y participan o no en el PTEB de la SEP, lo que permite advertir que la reconocen como una oportunidad de tender puentes entre la formación inicial y la incursión en la profesión, como una oportunidad de minimizar los riesgos que supone la rutina, el aislamiento docente y la práctica desasistida.<sup>39</sup>

Las experiencias tutoriales obtenidas tanto en la formación inicial como en la fase de inserción a la docencia son diversas; en la primera etapa, la tutoría se vincula con el acompañamiento recibido en cursos formativos –observación y práctica docente, y asesoría de último grado–, mientras que en la segunda parte de la vida profesional de un profesor se asocia con el apoyo para conocer la micropolítica y cultura escolar, así como su administración y gestión. En ambos casos, la relación tutora le permite al novel aprovechar las vivencias del colega que lo guía desde su particular visión del ejercicio docente.<sup>40</sup>

Con relación al papel del tutor, este rol lo llega a asumir, en la formación inicial, el docente de asignatura o asesor de último grado, y el profesor de primaria que recibe al estudiante en formación; en tanto que en el ejercicio profesional esta función la lleva a cabo algún colega del centro escolar, un directivo o personal de la supervisión escolar, lo cual supone una óptica no neutral de la práctica docente<sup>41</sup> y ante la cual el nuevo profesor debe mantener una postura crítica para recuperar aquello que efectivamente le ayude a mejorar su labor.

La visión que los participantes exponen de la tutoría no parece estar tan influenciada por el hecho de haber recibido o no tutoría en la formación inicial, como era uno de los supuestos que se tenían. Respecto al segundo supuesto, relacionado con los años de experiencia y la función que desempeñan los profesores en el en el Servicio Profesional Docente, se identificó que la antigüedad no influye en la percepción sobre la tutoría y que el factor determinante sí es el cargo ejercido. El último supuesto, relativo al hecho de si participar o no en el programa federal de tutoría para docentes de nuevo ingreso favorece la comprensión de la orientación del programa, los resultados no muestran una tendencia sobre ese particular.

Pese a que las experiencias no han sido satisfactorias en todos los casos, los docentes en lo general reconocen la valía de un proceso de acompañamiento asistido por otros con más experiencia en el quehacer cotidiano, tal y como se reconoció en estudios similares.<sup>42</sup> La tutoría como estrategia de acompañamiento al novel se valora más allá de si los involucrados en el estudio conocen y, eventualmente, participan en el Programa de Tutoría en la

39. M. Fullan y A. Hargreaves, *op. cit.*; M. A. Zabalza, *op. cit.*

40. S. Ball, *op. cit.*; L. R. Galván, *op. cit.* 2007.

41. L. R. Galván, *op. cit.* 2007.

42. G. Carrasco, R. Montero y C. Ortiz, *op. cit.*; C. Marcelo, *op. cit.*

Educación Básica que promueve la SEP en el marco de la RIEB.

Los resultados encontrados también revelan que la tutoría requiere ser revisada no solo en los propósitos planteados en los documentos rectores de la autoridad educativa, sino también en los procesos mismos de su implementación, pues un porcentaje amplio de nuevos docentes aún no ha recibido un acompañamiento que efectivamente oriente la tarea que desempeñan y los retos que cotidianamente enfrentan en el proceso de iniciación a la docencia.

## Referencias

- ABREU, C., "La inserción: el eslabón determinante en la profesionalización docente", *Ciencia y sociedad*, vol. xxxvii, núm. 2, abril-junio de 2012, pp. 165-182.
- AGUILAR Villanueva, L. F., *Gobernanza y gestión pública*, México, FCE, 2006.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L., *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, México, editorial Paidós, 2003.
- BALL, S., *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Paidós, 1989.
- BERGER, P. y Luckmann, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu editores, 2001.
- CANDIOTI, M., "Karl Marx y la teoría materialista-práctica de la enajenación del sujeto humano colectivo. Una propuesta para su reconstrucción", *Izquierdas*, núm. 32, 2017, pp. 107-131.
- CARRASCO, G., Montero, R. y Ortiz, C., *La relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del asesor técnico pedagógico*, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, 2017.
- CERVANTES, E. y Gutiérrez, P., "La tutoría en la inserción docente: estado de conocimiento", en *Avances de investigación en la mejora de la educación en la formación docente*, tomo II, México, Universidad Autónoma Indígena de México, 2014, pp.
- CLARK, S., "The plight of the novice teacher", *Teacher education and leadership. Utah State university*, vol. 85, núm. 5, 2012, pp. 197-200.
- DARLING-HAMMOND, L. y Bransford, J., *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, San Francisco, California, John Wiley & Sons, 2005.
- DECESARE, D., Workman, S. y McClelland, A., "How do schools districts mentor new teachers?", en *National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance IES REL*, Washington, D.C., U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, 2016.
- DE ALBA, M., "El método Alceste y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la Ciudad de México", en *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*, núm. 13, 2004, pp. 1-20.
- ESTÉVEZ, O. y Matos, J., "La preparación del seminario para docentes noveles", *Revista Electrónica EduSol*, vol. 14, núm. 46, 2014, pp. 1-10.
- FLICK, U., *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Madrid, España, Colección

- Educación Crítica-coedición con la Fundación Paideia, 2004.
- FULLAN, M. y Hargreaves, A., *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México, SEP/Amorrrortu, 1999.
- GALVÁN M., L. R., *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*, tesis doctoral, Universidad de Málaga, España, 2008.
- INSTITUTO Nacional Evaluación Educativa (INEE), *La educación obligatoria en México. Informe 2017*, México, 2017.
- JONES, B., "A new teacher's plea", *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision & Curriculum Development*, vol. 69, núm. 8, 2012, pp. 74-78.
- KVALE, S., *Las entrevistas en investigaciones cualitativa*, Madrid, Morata, 1996.
- MARCELO, C., "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes", *Olhar de profesor*, vol. 15, núm. 2, 2012, pp.209-221.
- ORTIZ, C., *El proceso tutorial: perspectivas de estudiantes y tutores*, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, 2013.
- ORTIZ, C, Montero, R. y Lunagómez, Z., *El proceso tutorial en posgrado*, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, 2011.
- PERRENOUD, P., *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.
- PÉREZ GÓMEZ, A., "La socialización profesional de los futuros docentes en Andalucía", *Perspectivas*, vol. xxvi, núm. 3, 1996, pp. 533-548.
- POL, C. y Rodríguez, M. L., "Muta me meta mu, tú eres yo, yo soy tú o la relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario", *En clave pedagógica*, vol. 13, núm. 13, 2013, pp.115-125.
- PONCE, S., García, B., Martínez, Y. y Serna, A., "De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente", *Revista Páginas de Educación*, vol. 11, núm. 2, 2018, pp. 215-235.
- ROUQUETTE, M., "La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009)", *Polis*, vol. 6, núm. 1, 2010, pp. 133-140.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Plan de estudio de la licenciatura en Educación Primaria*, 2012. Consultado en <https://goo.gl/U9R2A7>
- \_\_\_\_\_, *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018*, México, 2016. Consultado en <https://goo.gl/4XSVqV>
- \_\_\_\_\_, *Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio para las licenciaturas en educación básica*, 2018. Consultado en <https://goo.gl/3zJxEo>
- ZABALZA, M. A., "El practicum en la formación de los maestros", en *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Ana Rodríguez Marcos, Estefanía Sanz Lobo y Ma. Victoria Sotomayor (coords.), Madrid, Narcea, 1998, pp. 167-202.

## Capítulo IV

# Las representaciones sociales sobre la formación permanente en docentes de educación primaria

Juan Jesús López Serena  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"  
Jjls2212@gmail.com  
Cintia Ortiz Blanco  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"  
cintiaortiz@hotmail.com  
Reyna María Montero Vidales  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"  
reyniux11@hotmail.com

### Introducción

55

La dinámica social que permea en la escuela pública constituye una alta exigencia de responsabilidad social sobre los docentes de educación básica, por lo que el servicio educativo ha sido una constante preocupación para quienes se encuentran inmersos en los procesos de búsqueda de mecanismos orientados a fortalecer los principios emanados del artículo tercero constitucional con relación al tipo de ciudadano que se quiere formar.

En este sentido, los docentes representan un elemento importante en la educación formal de los niños y jóvenes. Entre sus funciones sustantivas se destaca conocer con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza,<sup>1</sup> así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria y dominar los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.

Para lograr lo anterior, uno de los aspectos que el docente debe considerar es que tiene que estar en constante actualización, debido a que el conocimiento evoluciona vertiginosamente y el contexto multicultural para el que forma cada vez es más complejo. Además de que las exigencias y necesidades del nivel de educación básica, donde se encuentran los niños y jóvenes, también lo requieren.

Con base en lo anterior se consideró pertinente, como una primera aproximación, explorar las concepciones que los docentes poseen sobre su formación permanente. A partir de la revisión de la literatura se pudo saber

1. SEP, *Plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria*, México, 2012.

55

que diversos autores utilizan este término de manera indistinta, empleando a manera de sinónimos expresiones como educación continua, educación permanente, formación permanente, formación continua, formación técnico-profesional, actualización, mejoramiento profesional, entre otros. Cabe destacar que dentro del contexto educativo del nivel básico en México también son acepciones que los docentes usan indistintamente.

Al respecto, Imbernón menciona que, especialmente en los países anglosajones, estos conceptos han sido utilizados desde hace varios años para explicar las actividades que permiten a un individuo desarrollar conocimientos y capacidades a lo largo de su vida y perfeccionarse posterior a su educación de base o universitaria, lo cual obedece específicamente a la línea en la que cimentaron su formación inicial.<sup>2</sup>

Bajo esta mirada, el presente capítulo está integrado, en un primer momento, por una revisión de la literatura respecto al concepto de formación permanente y una aproximación a comprender la relación de la teoría de las representaciones sociales. Posteriormente se describe la metodología de investigación aplicando el *software* libre IRaMuTeQ, así como las conclusiones que se recuperan de la investigación.

## El concepto de formación permanente

56

En palabras de Imbernón, la formación permanente se erige en un extraordinario medio profesionalizador. Dicha formación se encuentra vinculada directamente al desarrollo profesional docente, entendido éste como una "actitud de constante aprendizaje".<sup>3</sup> La formación permanente puede representar para el profesor un medio para no convertirse en un profesional alienado, que solo reproduce lo establecido en planes y programas, sin comprender la complejidad del hecho educativo; además puede orientar la profesión hacia un enfoque crítico reflexivo de su quehacer.<sup>4</sup>

En el mismo sentido, Imbernón conceptualiza a la formación permanente como el perfeccionamiento paulatino de conocimientos, habilidades y competencias.<sup>5</sup> La formación se relaciona con el desarrollo profesional, entendido como un proceso continuo que comienza con la elección de un área de preparación inicial en la profesión docente, mismo que implica el dominio de un determinado cúmulo de conocimientos, habilidades, competencias; generalmente este proceso atraviesa por una evolución y perfeccionamiento paulatino.

En otros casos, la noción de formación permanente de los educadores gira en torno a la investigación, la cual está motivada por el conocer, incidir y

56

2. F. Imbernón, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó, 2007a.

3. *Ibid.*, p. 45.

4. F. Imbernón, *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona, Graó, 2007b.

5. F. Imbernón, "Un nuevo profesorado para una nueva universidad: ¿conciencia o presión?", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 38, 2000, pp. 37-46.



mejorar la realidad educativa en que se ubica; así, formarse se asocia con la idea de indagar a profundidad sobre alguna área del ejercicio docente. Al respecto, Hidalgo señala que:

La investigación en el campo de la formación permanente y en las expectativas de los maestros es vista como medio para superar los vicios de la escuela tradicional, sustentar la elaboración de proyectos educativos alternos, resignificar el que hacer y el ser docentes, participar en las innovaciones didácticas y superar el nivel de lucha basado en la política contestataria de las denuncias, los lamentos y las catarsis.<sup>6</sup>

Un aspecto que la caracteriza es que se realiza con el fin de enriquecer la práctica educativa y sus diferentes dimensiones, que conduzca a la mejora de la calidad. Gómez, Román y Pérez sostienen que "la formación, vinculada al desarrollo profesional, es un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)".<sup>7</sup>

En el Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de Conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica se le define como un "conjunto de actividades que permiten desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo del ejercicio profesional y perfeccionarse después de la formación inicial [...] cabe precisar que la formación continua es un solo proceso que integra: la capacitación, la actualización y el desarrollo profesional".<sup>8</sup>

La participación de los profesores en su formación permanente es muy importante desde muchos sentidos, pues es una actividad con la cual pueden analizar el proyecto de nación que tiene el sistema educativo a la luz de su propia percepción de lo que significa ser docente, o bien, les permite cuestionar desde el plano de lo formal la actuación de los elementos que lo integran y los sujetos involucrados en el mismo.

En la mayoría de los casos, la realización de actividades de formación permanente es obligatoria debido a que, al pertenecer al Sistema Educativo, los aspectos laborales están determinados por la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013), documento rector que estipula que el ingreso, permanencia y promoción dependen de evaluaciones específicas para las cuales existen temarios y cursos especiales, por lo que periódicamente los docentes deben participar deliberadamente en acciones de formación permanente ofertadas por la autoridad educativa o por entidades autorizadas.

6. J. Hidalgo, "Docencia e investigación. Una relación controvertida", *Perfiles Educativos*, núm. 61, julio-sep de 1993, p. 6.

7. I. Gómez, E. Román y T. Pérez, "Diagnóstico del proceso de gestión de categorías docentes en la Universidad de Sancti Spíritus", *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 7, núm. 2, 2015, p. 46.

8. SEP, *Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de Conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica*, México, 2018, p. 30.

## Estudios antecedentes

La formación permanente entre amplios grupos del profesorado se sostiene sobre una visión de cambio social. El profesorado la considera como una estrategia y una oportunidad para dar un paso más en aspectos que les interesan para mejorar su enseñanza y como un medio para adaptarse a los constantes cambios en la sociedad.<sup>9</sup>

El modelo formativo del profesorado depende de cambios en políticas y reformas educativas y la presencia de olas, modas o temas estrella como las TIC, competencias, calidad y excelencia educativa, bilingüismo y buenas prácticas.<sup>10</sup> Las directrices de las administraciones educativas a nivel nacional y regional también marcan claramente los contenidos ofertados para el profesorado de nivel primaria, pues estas instancias determinan mucha de la formación oficialmente válida y reconocida curricular y escalafonariamente.<sup>11</sup>

Sin embargo, otros estudios, como el de Lalangui, Ramón y Espinoza,<sup>12</sup> destacan que al centro de las decisiones debieran estar la contextualización y enfoque sistemático de acciones multidimensionales y de diagnósticos que recuperen problemas y necesidades concretas de los docentes del nivel al que se dirigen.<sup>13</sup> Así, la formación permanente se convierte en una forma de maduración, marcada por las resoluciones individuales sobre su orientación, y en la que cada docente asume la inversión financiera y de tiempo que conlleva.<sup>14</sup>

Los contenidos más seleccionados por los profesores para orientar su formación permanente, tal y como lo demuestran varios análisis,<sup>15</sup> se decantan hacia un modelo de profesor práctico, en cuya médula está la preocupación por resolver cómo enseñar o cómo atender determinadas problemáticas del alumnado; dejando en un segundo plano programas de formación enfocados en la reflexión, interpretación y visión crítica de la profesión.<sup>16</sup>

## Una aproximación al concepto de formación permanente de docentes

La teoría de las representaciones sociales se atribuye al psicólogo social de origen rumano Serge Moscovici, quien afirmó en 1981, en su obra *On social representations*, que:

9. M. Iglesias, I. Lozano e I. Roldán, "La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 77, núm. 1, 2018, pp. 13-34.; R. Faria, P. Reis y H. Peralta, "La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas", *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 19, núm. 2, 2016, pp. 289-296.

10. J. M. Escudero, "La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. Profesorado", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 3, 2016, pp. 1-20.

11. *Idem*.

12. J. Lalangui, M. A. Ramón y E. Espinoza, "Formación continua en la formación docente", *Conrado. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, vol. 13, núm. 58, 2017, pp. 1-11.

13. M. Iglesias, I. Lozano e I. Roldán, *op. cit.*

14. R. Faria, P. Reis y H. Peralta, *op. cit.*

15. J. M. Escudero, *op. cit.*; J. Lalangui, M. A. Ramón y E. Espinoza, *op. cit.*

16. J. M. Escudero, *op. cit.*

los seres humanos son cualquier cosa menos reproductores pasivos, piensan autónomamente y producen y comunican constantemente representaciones. [En todas partes] la gente está haciendo observaciones, críticas, comentando, confeccionando, "filosofías no oficiales las cuales tienen una influencia decisiva sobre sus escogencias, forma de educar a sus hijos, elaboración de planes, etc."<sup>17</sup>

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a la cual los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. Las representaciones sociales son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a las personas los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo.<sup>18</sup>

Por su parte, Denise Jodelet<sup>19</sup> entiende al campo de las representaciones sociales como el saber del sentido común, lo cual se ve reflejado en el estudio por el proceso antes enmarcado. Menciona que las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida y su ser en el mundo conforman las representaciones sociales y éstas desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas. Esta autora también puntualiza que para la construcción de las representaciones sociales es necesario que exista la relación de tres esferas: la de la subjetividad, la de la intersubjetividad y la de la transubjetividad, entendiendo a la primera como el individuo, a la segunda como el colectivo y a la tercera como el contexto.<sup>20</sup>

Recuperando los planteamientos de Jodelet,<sup>21</sup> la noción de subjetividad, vinculada con el sujeto, plantea que éste no podría llamarse individuo si se le concibe aislado de un entorno social, pues de ahí es de donde interioriza, se apropia y participa en la construcción de determinadas representaciones sociales.

La intersubjetividad, por su parte, se asocia con la interacción de los docentes en servicio, quienes laboran en una escuela de educación básica y poseen una determinada percepción de la formación permanente. En lo que respecta a la transubjetividad, ésta se compone de elementos que atraviesan tanto el plano subjetivo como el intersubjetivo, entrelazando principios y lógicas compartidas colectivamente que adquieren sentido en grupos de personas en particular.

Por lo tanto, si se quiere hablar de formación permanente, debe entenderse desde las representaciones sociales como una necesidad académica y

17. S. Moscovici, 1981, en M: Banchs, "Concepto de 'representaciones sociales': análisis comparativo, *Revista Costarricense de Psicología*, núms. 8-9, 1986, p. 28.

18. S. Moscovici, 1979, en M. Pérez, *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*, La Habana, cd Caudales-CIPS, 2003.

19. D. Jodelet, "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales", *Cultura y representaciones sociales*, vol. 3, núm. 5, 2008, p. 50.

20. *Idem*.

21. D. Jodelet, 2008.

personal del profesional de la educación, que emana de sus saberes, experiencias, historias de vida, conocimientos disciplinares, requerimientos propios del servicio y el momento histórico que vive.

Situarse a la vanguardia de los tiempos actuales implica establecer esa relación subjetiva e intersubjetiva que los determinan y con ello, un proceso de motivación interna (valores, creencias, experiencias, reconocimiento de deficiencias académicas) y externa (salario, movilidad laboral, reconocimiento social) que lleve a los profesionales de la educación a plantearse voluntariamente retos a corto, mediano y largo plazo, asumiendo que la diversidad de intereses que lo estimulan estén orientados principalmente a la mejora de su práctica docente y a fortalecer el trabajo académico.

## Metodología

El presente estudio tuvo como propósito aproximarse a la percepción que tiene el colectivo docente del nivel de educación primaria perteneciente al sistema estatal de Veracruz sobre el concepto de formación permanente. La pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de educación primaria respecto a su formación permanente?

El diseño del estudio tomó en cuenta las opiniones de los profesores desde sus experiencias de participación en eventos organizados por la autoridad educativa y desde sus inquietudes acerca de la investigación educativa y su acercamiento formal. A partir de un análisis exploratorio se logró una aproximación a las percepciones que ellos tienen sobre la formación permanente, un término que no es muy común para dicho sector, por lo que la exploración resultó ser la condición que posibilitó que los participantes pusieran en juego sus propios referentes y experiencia profesional.

El supuesto hipotético que se planteó fue que los docentes la entienden como actualización y capacitación referida a cursos ofertados por la Secretaría de Educación.

El estudio de corte cualitativo consideró como instrumento para la recolección de información un cuestionario con preguntas abiertas, que se aplicó en febrero 2018 y, para efectos del resultado que aquí se reporta, se recuperó la información obtenida a la pregunta ¿cómo conceptualiza la formación permanente?

Los informantes clave fueron en total 57 docentes que al momento de la investigación se encontraban laborando en el nivel de educación primaria perteneciente al sistema estatal de Veracruz. De acuerdo con Taylor y Bodgan,<sup>22</sup> los informantes clave proporcionan una comprensión profunda del escenario, narran la historia y completan los conocimientos del investigador sobre lo que ocurre cuando él no se encuentra presente.

Los criterios de inclusión sobre los participantes tuvieron como características en común ser docentes en servicio en escuela pública, laborar

22. J. Taylor y R. Bodgan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, México, Paidós, 1990.

en el estado de Veracruz, específicamente en el nivel de educación primaria, y desempeñar alguna de las siguientes funciones:

- a) Docentes frente a grupo regular
- b) Docentes de educación física
- c) Docentes que combinan su labor con la dirección de su centro de trabajo
- d) Docentes que se desempeñan en la función de apoyos técnico-pedagógicos asignados a alguna supervisión
- e) Subdirectores académicos
- f) Directores efectivos de una escuela primaria y supervisores.

Para el análisis de la información se recuperaron las esferas propuestas por Jodelet,<sup>23</sup> mismas que fueron adaptadas de la siguiente manera dentro del campo educativo:

Tabla 1. Las esferas y el campo educativo

Esferas		
Subjetividad	Intersubjetividad	Transubjetividad
Docente (individual)	Docentes estatales del nivel de educación primaria (colectivo)	Docentes y ámbitos político, social, económico, cultural (contexto)

Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de examinar la información que se generó, se utilizó el *software* IRaMuTeQ, que es libre cuya característica es ser útil para trabajos de investigación con un volumen de información difícil de trabajar manualmente, facilitando la interpretación de textos mediante análisis lexicométrico, tal como lo menciona Ruiz.<sup>24</sup>

Existen diversos tipos de análisis que se pueden realizar con el mencionado programa: frecuencias, análisis de especificidades y de similitud, nubes de palabras y la clasificación jerárquica descendente. Para mantener la congruencia con el propósito del estudio se utilizaron las dos últimas; la nube de palabras representa permite identificar visualmente aquellas con mayor frecuencia en el discurso de los sujetos. La clasificación jerárquica descendente comienza con un solo grupo o corpus que incluye a todos los individuos, y en cada etapa del análisis el *software* hace una subdivisión hasta que finalmente resultan tantos grupos como personas, los cuales visualmente se representan con un gráfico de clases.

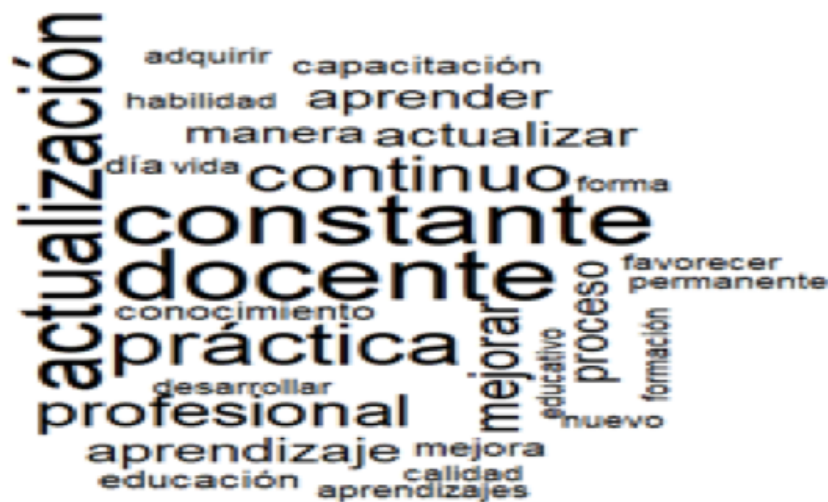
23. D. Jodelet, *op. cit.*, 2007.

24. A. Ruiz, *Trabajar con IRaMuTeQ: Pautas*, 2017.

## Resultados

La construcción de los resultados se inició partiendo de los gráficos generados y se logró identificar que "docente", "actualización" y "constante" son tres acepciones que tienen una mayor representatividad, seguidas por "práctica" y "profesional", destacando en ello la connotación que tiene para los participantes la noción de formación permanente. En un segundo nivel se pueden ubicar "actualización", "desarrollo", "capacitación", entre otras, términos que engloban al desarrollo profesional.

Figura 1. Nube de palabras formación permanente



Fuente: elaboración propia.

Palabras como "autodidacta", "autónomo", "cambiar", "actitud" y "necesario" apenas son mencionadas en el registro de frecuencia, lo que parece reforzar la idea de que la formación permanente no surge del interés personal del docente, quien la juzga como algo necesario para la labor que desarrolla y ante la cual asume una postura autogestora. Finalmente, aspectos como "perfeccionamiento", "investigación" y "resignificar" no aparecen pronunciadas por los encuestados; esto refleja el poco vínculo que establecen entre su formación permanente con la posibilidad de investigar sobre su quehacer cotidiano, resignificándolo y perfeccionándolo. Por ende, es posible advertir que es entendida por los participantes como una actualización docente continua, enfocada a su práctica profesional.

La Figura 2, de tipo clasificación jerárquica, hace visible la relación que tienen los términos que expresaron los participantes, los cuales se ven resaltados en la nube de palabras con los conceptos que parecían olvidados. Se rescata la función docente como una actividad constante o como un continuo proceso de formación; un elemento central son las relaciones que se formaron a partir de éstas y permiten construir enunciados que explican o definen la

representación que tiene el colectivo docente referido en este estudio sobre el proceso de formación permanente, situado en un contexto específico.

El texto que emanó de los gráficos es: El concepto de formación permanente que tiene el colectivo docente del nivel de educación primaria del sistema estatal de Veracruz está enfocado en la constante actualización, proceso que busca la mejora de aprendizaje profesional continuo, con el propósito de perfeccionar lo educativo a través de la práctica. Esto es posible observarlo en algunas de las respuestas dadas por los participantes:

*Proceso en el cual nos encontramos los docentes para mantenernos actualizados y profesionalizándonos día a día, es decir, a la vanguardia de los nuevos modelos o paradigmas (caso 3).*

*Estar en constante actualización (caso 8).*

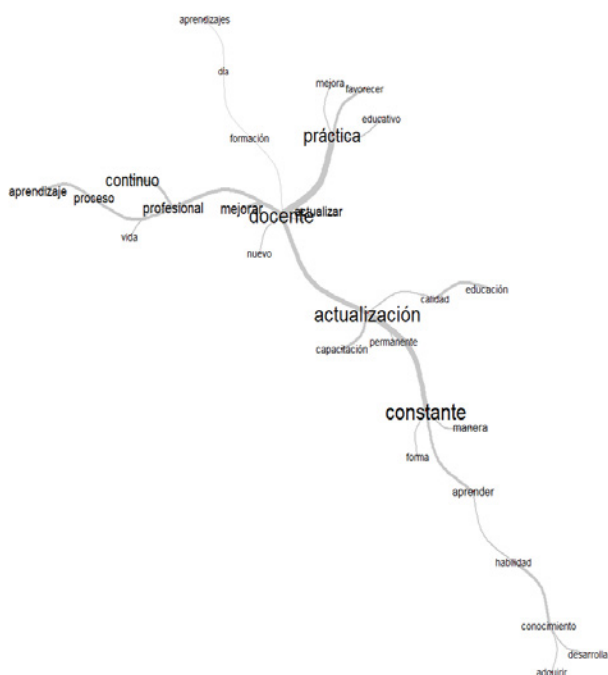
*Una actividad que permite al docente su actualización para de este modo poder garantizar el acceso a la educación de calidad (caso 11).*

En las tres figuras se logra ver cómo se conectan las tres esferas propuestas por Jodelet, pues se muestran, en diferentes tamaños, todas las respuestas de los participantes. Al pasar a la intersubjetividad, las más frecuentes incrementan su tamaño y a su vez están relacionadas en el campo educativo, que sería la transubjetividad.

63

63

Figura 2. Clasificación jerárquica de formación permanente



Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Los resultados demuestran que pese al hecho de que los participantes provinieran de diferentes contextos y centros escolares del estado, donde desempeñan diversas funciones, es posible hallar coincidencias en sus representaciones sociales sobre la formación permanente. Como producto del análisis lexicométrico se consiguió identificar que el colectivo docente comparte conceptos y asigna significados parecidos a las acciones que llevan a cabo como formación. Asimismo, los resultados confirman algunos datos de otros estudios sobre el campo que han detectado que la formación permanente se asocia con cambio y actualización para mejora de la práctica docente.<sup>25</sup>

La investigación desarrollada aporta una visión del tema desde las representaciones sociales. Esta perspectiva teórica permitió identificar la preponderancia que tienen las esferas intersubjetiva y trans-subjetiva del campo de la representación de los docentes.

Respecto al supuesto hipotético de que los docentes interpretan a la formación permanente como actualización y capacitación referida a cursos ofertados por la Secretaría de Educación, el análisis estadístico de las respuestas confirmó que sí se le asocia con actualización y en menor medida con capacitación y cursos; sin embargo, no hubo menciones directas hacia la autoridad educativa, ya sea estatal o federal, como promotor de acciones formativas. Esto avala la predominancia de las directrices de la administración educativa respecto a la oferta de programas de formación permanente.<sup>26</sup>

Los docentes admiten que se requiere estar a la vanguardia en los tiempos actuales y que ante los cambios y las reformas curriculares es preciso fortalecer su formación, por lo que es de vital importancia que asuman una postura crítica, analítica y reflexiva con el fin de comprender los procesos complejos y dinámicos de los que forman parte. Los programas de formación permanente podrían derivar en propuestas de acción que robustezcan el servicio educativo, a partir de las necesidades académicas vinculadas al contexto que requieren ser atendidas por los docentes de educación básica.

## Referencias

- BANCHS, M., "Concepto de 'representaciones sociales': análisis comparativo, *Revista Costarricense de Psicología*, núms. 8-9, 1986, pp. 27-40.
- DIARIO Oficial de la Federación, *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, 2013. Consultado en <https://goo.gl/onVUD8>
- \_\_\_\_\_, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917. Consultado en <https://goo.gl/GvkKaM>

25. M. Iglesias, I. Lozano e I. Roldán, *op. cit.*; R. Faria, P. Reis y H. Peralta, *op. cit.*

26. J. M. Escudero, *op. cit.*



- ESCUADERO, J. M., "La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. Profesorado", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 3, 2016, pp. 1-20.
- FARIA, R., Reis, P. y Peralta, H., "La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas", *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 19, núm. 2, 2016, pp. 289-296. Consultado en <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.254891>
- GÓMEZ Estévez, I., Román Cao, E., y Pérez Medinilla, T. Y., "Diagnóstico del proceso de gestión de categorías docentes en la Universidad de Sancti Spiritus", *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 7, núm. 2, 2015, pp. 45-51. Consultado en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202015000200007](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200007)
- HIDALGO, J., "Docencia e investigación. Una relación controvertida", *Perfiles Educativos*, núm. 61, julio-sep de 1993, s.p. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206105.pdf>
- IGLESIAS, M., Lozano, I. y Roldán, I., "La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 77, núm. 1, 2018, pp. 13-34.
- IMBERNÓN, F., "Un nuevo profesorado para una nueva universidad: ¿conciencia o presión?", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 38, 2000, pp. 37-46.
- IMBERNÓN, F., *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó, 2007a.
- \_\_\_\_\_, *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona, Graó, 2007b.
- JODELET, D., "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales", *Cultura y representaciones sociales*, año 3, núm. 5, septiembre de 2008, pp. 32-63.
- \_\_\_\_\_, "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales", *Cultura y representaciones sociales*, vol. 3, núm. 5, 2007. Consultado en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/jODELEt.html>
- LLANGUI, J., Ramón, M. A. y Espinoza, E., "Formación continua en la formación docente", *Conrado. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, vol. 13, núm. 58, 2017, pp. 1-11.
- MORA, M., "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici", *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, núm. 2, 2002. Consultado en <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es>
- PÉREZ, M., *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*, La Habana, CD Caudales-CIPS, 2003.
- RUIZ, A., *Trabajar con IRaMuTeQ: Pautas*, 2017. Consultado en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/113063>

SECRETARÍA de Educación Pública, *Plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria*, México, 2012.

\_\_\_\_\_, *Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de Conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica*, México, 2018. Consultado en [https://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201807/201807-RSC-Atb-GeG7lwp-SistemaNacional2018\\_25-jun-MOD\\_1.pdf](https://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201807/201807-RSC-Atb-GeG7lwp-SistemaNacional2018_25-jun-MOD_1.pdf)

TAYLOR, J. y Bodgan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, México, Paidós, 1990.

67

**Tercera parte**  
**Retos de la educación media**  
**y media-superior**

67

## Capítulo V

# Estudiantes de telesecundaria y sus representaciones sociales sobre la migración. Análisis con IRaMuTeQ

Leomar Mar Medina  
Universidad Veracruzana  
leomedina2@hotmail.com  
Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión  
Universidad Veracruzana  
jedorantes@uv.mx

### Introducción

El tema de la migración ha sido polémico en el país, pues frecuentemente los noticieros presentan notas referentes a este fenómeno en las que se refleja la crisis económica que la impulsa. Una noticia que destacó el *New York Times* fue la caravana migrante que partió el 12 de octubre del 2018 de San Pedro Sula, Honduras, con rumbo a los Estados Unidos de América (EUA). Miles de familias completas atravesaron nuestro país en busca de una mejor calidad de vida, trabajo y estabilidad financiera. Habitantes de Honduras, Venezuela, El Salvador y Guatemala hicieron evidente el "fenómeno de la migración".<sup>1</sup>

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la migración es el "movimiento de población hacia el territorio de otro Estado, o dentro del mismo, que abarca todo movimiento de personas, sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas" e incluye la migración "de refugiados, desplazados, desarraigados, migrantes económicos".<sup>2</sup> Respecto a este tópico, diversos autores lo han discutido: Ferrant, Salas y Chaires; Ruiz; Chambers; Oso; Kearney y Beserra; Pedraza y Arévalos (2014),<sup>3</sup> quienes coin-

1. J. Arango, "Las leyes de las migraciones de E. G. Ravenstein, cien años después", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 32, octubre-diciembre de 1985, pp. 7-26; J. Arango, "Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 165, 2000, pp. 33-47; J. Arango, "La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra", *Migración y Desarrollo*, núm. 1, 2003, pp. 1-30.

2. OIM, *Derecho Internacional sobre Migración. Glosario sobre migración*, 2006, p. 38.

3. E. Ferrant, W. Salas y J. A. Chaires, "Problemas de comportamiento y depresión en hijos de migrantes y no migrantes veracruzanos", *Huellas de la migración*, 2009, pp. 11-22; A. Ruiz, *Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad*, Oaxaca, México, Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño, 2002; Chambers, 1994; L. Oso, *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar: una dinámica migratoria creada por las estrategias de los actores sociales del contexto receptor y las actoras de la migración*. Tesis doctoral, Universidad de Coruña, España, 1997; M. Kearney y B. Beserra, *Migration and Identities-A Class-Based Approach, Latin American Perspectives*, núm. 31,

ciden en que la migración es el desplazamiento que trae consigo el cambio de residencia del individuo, de un lugar de origen a uno de acogida, donde se traspasan divisiones geográfico-administrativas, bien sea al interior de un país o entre países. Con la migración se atraviesan límites geográficos o divisiones político-administrativas, mantenidos por regímenes formales e informales y en hábitats distintos al de su cotidianidad.<sup>4</sup> Esto "exige vivir en lenguas, historias e identidades que están sometidas a una constante mutación",<sup>5</sup> lo que afecta la identidad del individuo. En síntesis, los migrantes son quienes buscan trasladarse o moverse a los países donde hay oportunidades de empleo e ingresos económicos que les permitan mejorar sus vidas y las de sus familias.

En nuestro país existen muchas regiones con índices de migración medio, alto y muy alto; espacios geográficos donde se ubican escuelas secundarias en la modalidad telesecundaria, a las que asisten adolescentes cuyos padres y familiares migran a los eua o Canadá. Con ello, la mirada y representación social de esos jóvenes se encuentran permeadas por el fenómeno migratorio, el cual les afecta de manera directa. Al respecto, Oliva, Rivera, González, Rey y León<sup>6</sup> plantean que los procesos migratorios actuales de las personas veracruzanas –quienes se trasladan específicamente hacia EUA– se han convertido en un medio transformador con profundas implicaciones a nivel familiar.

Sobre este punto, hay estudios que retratan cómo los estudiantes adolescentes se ven envueltos en contextos de migración,<sup>7</sup> investigaciones centradas particularmente en los estados de Zacatecas, Michoacán y Guanajuato. Sin embargo, al interior de otras entidades también se presentan condiciones de marginalidad y exclusión, propiciando que los integrantes más jóvenes de las familias comiencen a aportar económicamente en sus hogares, o bien, que entre sus expectativas vislumbren la posibilidad de migrar, igual que sus familiares, y truncar los estudios al considerarlos una alternativa difícil de continuar.

vol. 5, septiembre de 2004, pp. 3-14; H. Pedraza y E. Arévalos, "Políticas migratorias de Estados Unidos y su impacto en los flujos de migrantes mexicanos", en *Reformas y políticas públicas migratorias*, J. C. L. Navarro-Chávez y C. Leco-Tomás (coords.), Michoacán, México, UMSNH, 2014, pp.73-91.

4. J. Arango, *op. cit.*, 2000 y 2003.

5. E. Sandoval-Forero, *Migración e identidad: experiencias del exilio*, Estado de México, México, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, 1993, p. 25.

6. L. Oliva, E. Rivera, M. González, L. Rey y C. León, "Cuando los hijos se quedan y los padres se van", en *Huellas de la migración*, C. A. Garrido de la Calleja (coord.), 2009, pp. 42-65.

7. E. Giorguli y Y. Gutiérrez, "Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos", *Coyuntura demográfica*, núm. 1, 2011, pp. 21-25; R. Quijas y M. Orozco, "Migración, familia y sus efectos en los estudiantes universitarios de la región de los Valles, Jalisco", trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Distrito Federal, México, noviembre de 2011; J. Nájera y J. Hernández, *Educación y migración juvenil hacia Estados Unidos de América*, trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, Veracruz, México, septiembre de 2009; M. Franco-García, *Jóvenes escolarizadas en un contexto migrante*, trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comie, México, noviembre de 2011; T. Rojas, *Oportunidades educativas de las niñas y los niños agrícolas migrantes en el estado de Hidalgo*. Informe de investigación, México, UPN, 2017; F. Muro, *Deserción escolar y cultura de la migración en Zacatecas*, trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Mérida, Yucatán, México, noviembre de 2007.

Giorguli y Gutiérrez<sup>8</sup> afirman que el fenómeno migratorio tiene presencia en el sector de la población juvenil; en el estudio "Oportunidades educativas de las niñas y los niños jornaleros migrantes en la recolecta ejotera en Hidalgo", realizado por Rojas,<sup>9</sup> se menciona que cada temporada de cosecha de hortalizas llegan cientos de niños y niñas de tres a 14 años de edad, dispuestos a trabajar hasta 15 horas para ganar un peso por la recolección de un kilo de ejote y otros cultivos. Quijas y Orozco<sup>10</sup> afirman que los movimientos migratorios están generando cambios en las estructuras y dinámicas familiares, afectando negativamente el desempeño y la eficiencia terminal de los estudiantes universitarios; en tanto que Nájera y Hernández observaron que los hijos de migrantes suelen tener bajas calificaciones, pues sus padres carecen de educación básica.<sup>11</sup>

Actualmente, dentro del fenómeno migratorio hay presencia significativa del sector juvenil de la población quienes, de acuerdo con su edad, deberían estar en las aulas. No obstante, debido a las profundas necesidades que experimentan en sus hogares, sus familias les exigen incorporarse al ámbito laboral,<sup>12</sup> dejando trancos sus estudios o sin acceso a ellos. Esto demuestra que a partir de la migración se desprende una diversidad de problemas vinculados con la educación, aunque no todos son observables a simple vista, por lo que es importante ahondar en lo que acontece.

Se aprecia que no existen estudios en Veracruz que hayan analizado las representaciones sociales de los estudiantes de telesecundaria en zonas rurales, por lo que se desarrolló una investigación para conocer lo que viven los adolescentes del nivel secundaria, modalidad telesecundaria, en su núcleo familiar derivado de los índices migratorios.

70

70

## La telesecundaria

La telesecundaria es una modalidad educativa del nivel de educación secundaria en México, que forma parte de la formación básica. Desde 1968 fue creada como un proyecto nacional para los estudiantes de comunidades pobres y marginales del país. Inicialmente fueron escuelas de vanguardia en el uso de la tecnología, gracias al empleo de la televisión y de la Red Edusat, con señal satelital para la conectividad de las clases televisadas que eran guiadas bajo el apoyo de un solo profesor frente a grupo. La educación telesecundaria nació en la administración del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), cuando se implementó la televisión como una herramienta para la alfabetización en nuestro país.<sup>13</sup>

8. E. Giorguli y Y. Gutiérrez, *op. cit.*

9. T. Rojas, *op. cit.*

10. R. Quijas y M. Orozco, *op. cit.*

11. J. Nájera y J. Hernández, *op. cit.*

12. E. Giorguli e I. Serratos, "El impacto de la migración internacional sobre la asistencia escolar en México: ¿paradojas de la migración?", en *El estado de la migración. Las políticas ante los retos de la migración mexicana hacia Estados Unidos*, P. Leite y S. E. Giorguli (coords.), México, Consejo Nacional de Población, 2009, pp. 313-344.

13. J. Dorantes, "La educación secundaria y México, su historia, desarrollo y proceso de reforma",

Durante 50 años, la telesecundaria se ha caracterizado por ofertar un servicio educativo a jóvenes situados en los lugares más apartados de la República mexicana, cuyas condiciones sociales se ven permeadas por la falta de servicios públicos, infraestructura carretera y educativa. Desde sus inicios, su objetivo principal consistió en proporcionar educación a todos aquellos adolescentes que habitaban en las comunidades rurales e indígenas carentes del servicio educativo.

Como antecedente, el 5 de septiembre de 1966, mediante un circuito cerrado de televisión, se inició el maravilloso experimento de enseñar secundaria, para lo cual hubo que designar maestros. Se eligieron docentes de quinto y sexto grado de primaria, denominados “telemaestros”. Fueron cuatro grupos piloto; tres trabajaron con un monitor y asesorados por un telemaestro, realizando las actividades programadas con resultados favorables. El otro grupo que trabajó sin asesoría presentó resultados no favorables.<sup>14</sup>

En este modelo se instauró un material de apoyo escrito, cuya función era reforzar la clase televisada. Fue así como se crearon las primeras “Guías para las lecciones televisadas de segunda enseñanza, material indispensable dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la nueva alternativa educativa. Así, los elementos fundamentales de telesecundaria fueron la lección televisada, el maestro coordinador, los alumnos y la guía”.<sup>15</sup> El 2 de enero de 1968 la telesecundaria fue inscrita en el Sistema Educativo Nacional, confiriéndole validez oficial a los estudios realizados a través de esta modalidad. De esta manera, se plasmó el valor de los medios electrónicos como auxiliares de la educación y fueron ocho estados los que inicialmente se incorporaron a este sistema: Morelos, Oaxaca, el entonces Distrito Federal, Estado de México, Veracruz, Tlaxcala, Hidalgo y Puebla.

Cabe señalar que, en un principio, el proyecto se basó en un modelo italiano, de donde se tomaba inicialmente su soporte pedagógico; pero poco a poco esta modalidad fue incorporando sus propias experiencias y terminó por adaptarse a las características y necesidades del pueblo mexicano, creando un modelo propio, el Sistema Nacional de Enseñanza Secundaria por Televisión, conocido actualmente como telesecundaria.<sup>16</sup>

La televisión se volvió el medio tecnológico de la época y fue utilizado para transmitir actividades educativas a miles de adolescentes situados en diversos y apartados puntos geográficos de la República, lugares donde fue más factible habilitar a un maestro para todas las asignaturas, construir aulas y escuelas, a que los alumnos recorrieran distancias considerables para recibir educación.

Memoria y Olvido. *Revista Electrónica de Historia y Humanidades*, núm. 1, 2019, pp. 69-95.

14. L. Vizado, *Nuestra Telesecundaria*, Xalapa, Veracruz, México, Secretaría de Educación de Veracruz, 2008.

15. Secretaría de Educación Pública, *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria*. Conceptos Básicos. Módulo IV, México, 1996, pp. 478-479.

16. L. Vizado, *op. cit.*, p. 32.

Dentro de una política progresista, "la educación secundaria se convirtió en parte fundamental de la innovación educativa; así surgió la educación telesecundaria; se discutieron las necesidades sociales y educativas; y se crearon los nuevos modelos de educación superior, planeación y cambios tecnológicos".<sup>17</sup> De esta manera, la telesecundaria fue y es un sistema educativo que permite al estudiante adquirir conocimientos bajo una metodología diferente a la tradicional, en donde la televisión es su principal apoyo de aprendizaje. Por lo anterior, esta modalidad continúa siendo importante en el proceso de formación de educación secundaria de los estudiantes veracruzanos.

## Método de investigación

Para el presente estudio se decidió trabajar con los alumnos de la modalidad telesecundaria del municipio de Tepetlán, Veracruz. Se integró a los tres grados de secundaria, debido a que la mayoría tiene un familiar migrante en los EUA. Metodológicamente se empleó el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, pero aquí solo se presenta la información obtenida de las preguntas abiertas que requirieron del apoyo del *software* informático IRaMuTeQ 2.018 para analizarlas, con el que se obtuvo una nube de palabras con las más recurrentes o con mayor frecuencia de un corpus que se desprende de las preguntas abiertas del cuestionario aplicado a los estudiantes de las escuelas telesecundarias de Tepetlán. Recordemos que en el desarrollo de una investigación es importante "manejar la exactitud de los datos absolutos y relativos, esto le otorga validez, mérito y valía",<sup>19</sup> por lo que cuidamos la precisión de la información obtenida.

La pregunta que sustenta la investigación es: ¿cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de la telesecundaria del municipio de Tepetlán, Veracruz, sobre la migración?, la cual apoyaremos con las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué informaciones tienen los estudiantes de la telesecundaria del municipio de Tepetlán, Veracruz, sobre la migración?
2. ¿Qué actitudes asumen los estudiantes de la telesecundaria del municipio de Tepetlán, Veracruz, sobre la migración?
3. ¿Cuál es campo de representación sobre la migración que elaboran los estudiantes de la telesecundaria del municipio de Tepetlán?

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Conocer las subjetividades y el sentido común sobre la migración de los estudiantes de telesecundaria del municipio de Tepetlán.

17. J. Dorantes, *op. cit.*, p. 78.

18. J. Molina-Neira, *Tutorial para el análisis de textos con el software IRaMuTeQ*, Barcelona, Grupo de Investigación DHIGES-Universidad de Barcelona, 2017.

19. J. Dorantes, "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad", *Revista Interconectando Saberes*, vol. 6, núm. 3, 2018, p. 173.



2. Analizar las representaciones sociales sobre la migración construida y compartida por los estudiantes de la telesecundaria del municipio de Tepetlán.
3. Observar la realidad sobre el proceso de migración a partir de las representaciones sociales de los estudiantes de la telesecundaria en este contexto actual en el que predomina la migración.

El marco teórico que sustenta este estudio es el de las representaciones sociales, de Serge Moscovici, propuesto en *El psicoanálisis, su imagen y su público*, publicado en 1961 en París, Francia, como una vía de acceso al pensamiento de sentido común. Las representaciones son un tipo de creencias paradigmáticas; estas creencias y conocimientos se organizan a través del lenguaje y se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. En ese sentido, Jodelet y Guerrero afirman que "expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros, y están inscritas en el lenguaje y las prácticas".<sup>20</sup>

En este estudio se retoman tres dimensiones de análisis que estructuran las representaciones sociales: información, actitud y campo de representación:

- La primera se refiere a la información de la cual disponen los individuos de una sociedad acerca de la persona, idea u objeto de representación; es considerada como el cúmulo de conocimientos con que cuenta un grupo sobre un fenómeno social, conocimientos que muestran las particularidades en cuanto a cantidad y calidad; permite indagar qué tan informados se encuentran los sujetos sociales respecto de un objeto o fenómeno enunciado.
- La segunda dimensión es la actitud, que alude a la "orientación global de la representación social en relación con el objeto, la cual puede ser favorable o desfavorable, como el componente más aparente y conductual".<sup>21</sup>
- La tercera dimensión es el campo de representación, que nos remite a la idea de la imagen, del modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. "Las opiniones pueden recubrir el conjunto representado, pero no quiere decir que esté ordenado y estructurado".<sup>22</sup>

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. "Una representación social habla, así como muestra; comunica, así como expresa. Produce y determina comportamientos, porque al

20. D. Jodelet y T. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México, UAM, 2000, p. 10.

21. S. Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Huemul, 1979, p. 35.

22. *Ibid.*, p. 46.



Tal y como puede observarse, las palabras destacadas de la representación social de la migración son "lugar", "país", "ir", "persona", "buscar", "bueno", "vida", "trabajo". La palabra "lugar" en este escenario se refiere al país (EUA) donde los familiares de los estudiantes de telesecundaria buscan empleo por falta de dinero y trabajo en su lugar de origen.

Asimismo, resaltan otras palabras que otorgan importancia a la representación social: "estado", "origen", "familia", "salir", "vivir", "migración", "viajar", "trabajar", "dinero", "migrar", "unir", "oportunidad", "mejorar", "pasar", "económico", "calidad", "necesidad", "falta", "cambiar", "emigrar", "migran", "condición", "encontrar", "querer", "lado". Particularmente, estos términos muestran que los familiares migran, salen, viajan hacia "el otro lado" porque quieren encontrar mejores condiciones de vida a través del trabajo, por la necesidad de obtener recursos económicos que en su estado de origen no tienen; además, es importante destacar que la migración también refleja la unión a la familia, pues es con la que se encuentran en los Estados Unidos.

Migrar ha sido una opción que millones de mexicanos a lo largo de la historia han practicado, desafortunadamente la situación económica, política y social que caracteriza a México y a sus comunidades rurales, indígenas y campesinas orientan a migrar. Las razones son la notable precariedad, la falta de empleo, las pocas oportunidades y la carencia de recursos económicos.

En la nube de palabras surgieron otras, pero con menor frecuencia e intensidad, tales como "economía", "abandonar", "malo", "migra", "estudiar", "mantener", "nuevo", "dejar", "estilo", "movimiento", "cosa", "adelante", "trasladar", "conseguir", "problema", "gente", "individuo", "recurso", "ciudad", "motivo", "cruzar", "cambio", "localidad", "pueblo", "parte", "empleo", "familiar", "desierto", "hacer", "ganar" y "residencia". Con ellas podemos advertir que la migración es un proceso en el que se traslada, se migra, se parte del pueblo, se cruza, se sigue adelante, se deja la localidad o se abandona la familia para conseguir lo nuevo y dejar lo malo, que es su pobreza, la cual se refleja en su precaria economía.

A continuación, se analiza la perspectiva que los estudiantes tienen en torno a la migración, la cual valoraron como buena, regular y mala, pues se buscaba captar la actitud y su postura frente a este fenómeno, a partir de sus subjetividades y el conocimiento de sentido común. Las respuestas de quienes consideraron que la migración es algo bueno se concentran en la siguiente nube de palabras.

Figura 2. Experiencia buena de la migración



Fuente: elaboración propia.

Dentro de esta nube encontramos palabras predominantes, como bueno, vida, trabajo, dinero, ir, persona, ganar, buscar, vivir, economía, vez. Nos indican que, desde la visión de los estudiantes de telesecundaria, migrar a los EUA es bueno porque sus familiares tienen trabajo, ganan más dinero, mejoran su vida, se encuentran con su familia, ayudan a la economía de las familias y de otras personas.

En el caso de los alumnos que contestaron que la migración es regular, sus respuestas se aprecian en la nube de palabras de la Figura 3. En ella sobresalen las palabras "ir", "bueno", "familia", "dinero", "dejar", "persona". Como se aprecia, es similar a la opción buena: para los informantes la migración es ir a los EUA y, aunque se deja a la familia, es bueno por el dinero que reciben de parte de las personas que laboran allá. Además, tenemos al interior de la nube palabras como "vida", "trabajo", "mejorar", "llegar", "pasar", "mandar", "ganar", "vez", "familiar", "país", "perder", "cruzar", "correr", "querer", "riesgo", "peligro", "solo", "viajar", "migra", "emigrar", "agarrar", "lugar", "matar", "separar", "alejar", "mal", "mantener", "hijo", "mandar", "encontrar". Los estudiantes también conciben que cruzar la frontera con los Estados Unidos es sinónimo de ganar dinero, porque afirmaron que se llega a hacer una nueva vida y se obtiene un mejor trabajo.



Figura 4. Experiencia mala de la migración

persona  
bueno  
familia  
vida pasar

Fuente: elaboración propia.

En este caso, los estudiantes de telesecundaria afirman que la migración es mala debido a que sus familias y sus vidas están en riesgo, pues quienes cruzan la frontera norte hacia los EUA exponen su vida. Sus familiares están conscientes de que al cruzar el río o desierto, de manera individual, grupal o con la ayuda de un pollero el peligro está latente y la preocupación de las familias surge por saber si llegarán con vida. El que los “agarre la migra” y los regrese a México es otro riesgo, al igual que caer en manos de algún grupo delincuencial. Se sabe que, en muchos de los casos, dichos grupos abusan de los migrantes y los extorsionan. Así, la migración está plagada de amenazas que los alejan de su objetivo. El riesgo también se manifiesta al no poder regresar a su lugar de origen o no poder saber más de sus familias; pero lo más grave que le puede suceder a una persona que intenta cruzar hacia los EUA es la muerte.

Otra peculiaridad que observamos en esta nube de palabras es que los estudiantes valoran que, ante la migración, surge el sentimiento de tristeza y la sensación de angustia por saber si su familiar logrará llegar o si se quedará en el intento.

Asimismo, en el estudio fue necesario preguntar: ¿si tuvieran que migrar a los EUA, por qué razón lo harían?, y la Figura 5 concentra los resultados. En la conformación de la nube de palabras observamos que los estudiantes migrarían porque lo perciben como algo bueno, pues les permitirá tener dinero, encontrar trabajo, estudiar, ayudar en su casa, hacer cosas de calidad, mejorar su escenario familiar, buscar ocupaciones buenas debido a la falta de dinero. Evidentemente, la obtención del dinero es el motivo de una búsqueda de trabajo; existe una carencia de recursos económicos, pues las familias no pueden mantenerse y esto es muy grave. La ausencia de calidad de vida que distingue a las familias de los estudiantes de las telesecundarias de Tepetlán es lo que los lleva a representar socialmente que con la migración pueden hacer que prospere su vida, las condiciones de su casa y de su familia.

Figura 5. Razones para migrar



Fuente: elaboración propia.

También se aprecian otras palabras destacadas, como "oportunidad", "conocer", "economía", "conseguir", "necesidad", "más", "mandar", "sueldo", "superarme", "construir", "mucho", "apoyar", "gasto", "nuevo", "empleo", "así", "darle", "futuro", "problema", "continuar", "padre", "seguir", "papá", "mantener", "alguno", "ir", "vivir", "grande", "vida", "ganar". Para los estudiantes, la razón de migrar sería ayudar a sus padres y familia a mejorar su economía, que ha sido su principal problema.

Asimismo, su superación académica es un tópico por resolver, debido a la necesidad que los estudiantes de telesecundaria tienen de ganar dinero y proporcionar recursos económicos a sus padres, a quienes deben sostener.

El escenario de la migración tiene un costo y, como se puede apreciar, conduce a los estudiantes de telesecundaria a concebirla como un medio de movilidad social, pensando en optar por ella porque ven la posibilidad de obtener mayores beneficios económicos para apoyar a su familia.

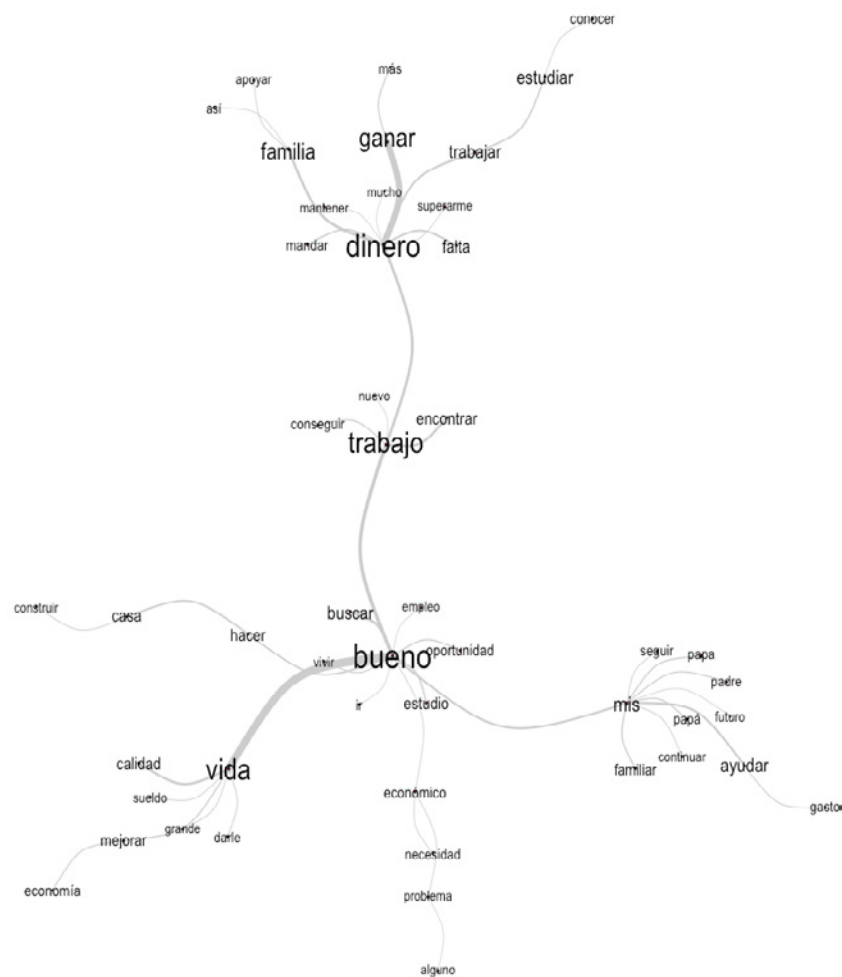
Entre los efectos negativos se encuentran el abandono escolar, la deserción de los estudios, dejar de lado la escuela telesecundaria, en este caso, y posicionarse como jóvenes vulnerables al no tener ni siquiera la secundaria terminada, como parte de su educación básica y según lo estipula la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo tercero.

Por consiguiente, la migración afecta el futuro de los jóvenes veracruzanos, pues puede incitar a que queden sin estudios, lo cual vulneraría a las familias al no contar con herramientas intelectuales y culturales que les permitan escalar o ascender a los siguientes niveles educativos, como el bachillerato o la universidad. Por tanto, el escenario de la migración también atenta contra la educación y los niveles de escolaridad; evidentemente, podemos decir que también se vincula a una falta de capital cultural, en términos de Bourdieu y

Passeron,<sup>27</sup> el cual asocia la educación a la pobreza, y en este caso también a la migración.

Enseguida se presentan las razones que manifestaron los estudiantes de las telesecundarias de Tepetlán para migrar a los EUA, a través de un árbol de similitud (Figura 6), del que se desprenden las palabras "bueno", "trabajo", "dinero", "vida" y "mis". Se observa que la palabra trabajo tiene relación con "encontrar", "nuevo" y "conseguir"; y la palabra "bueno", "con oportunidad", "empleo", "estudio", "ir", "buscar", "necesidad", "problema", "alguno", "hacer", "casa" y "construir". Esto es, los estudiantes de telesecundaria ven a la migración como una oportunidad buena para lograr trabajar y tener dinero para construir su casa.

Figura 6. Árbol de similitud de las razones para migrar a los Estados Unidos



Fuente: elaboración propia.

27. P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.



En la investigación también se planteó la siguiente pregunta: ¿cuáles son las causas de la migración? Desde su mirada, los estudiantes ofrecieron sus opiniones, las cuales se perciben en la siguiente Figura.

Figura 7. Causas de la migración



81

Fuente: elaboración propia.

81

Las palabras predominantes son "dinero", "falta", "trabajo", "problema", "económico" y "bueno". Indican que la causa principal de la migración es la falta de trabajo y dinero. También destacaron otras como "vida", "inseguridad", "familia", "ganar", "economía", "persona", "buscar", "social", "estado", "empleo", "mucho", "político", "unir", "recurso", "estudio", "pasar", "migra", "familiar", "encontrar", "estudiar", "país", "lugar", "trabajar", "México", "vivir", "ayudar", "pobreza", "oportunidad", "cosa", "tiempo", "morir", "desierto", "casa", "agarre", "educación", "salud", "sufrir", "sueldo", "migras", "hacer", "vez", "migran", "pagar", "desempleo", "malo", "querer", "ver", "migrar", "alcanzar", "perder", "calidad", "suficiente", "accidente" y "necesidad".

De manera general, los familiares de los estudiantes de telesecundaria conciben la migración como algo inseguro, algo malo para su vida y familia. También la relacionan con morir en el desierto, sufrir, perder, accidente y necesidad de otras oportunidades fuera de su lugar de residencia, debido a su pobreza y al desempleo. En sentido contrario, también observan un escenario más positivo de la migración, pues es vista como la oportunidad de ganar, buscar, encontrar empleo; tener muchos recursos; mejorar su economía; tener educación, salud, estudios; vivir con calidad y seguridad en una casa junto a su familia. Llama la atención que las palabras estado y política aparezcan en la representación social, pues evidentemente hacen referencia al Estado y sus políticas públicas, las cuales no ayudan mucho para evitar la migración o

generar empleos bien pagados. Este escenario ocasiona que se produzca la migración en Veracruz y, en general, en nuestro país.

## Conclusiones

IRaMuTeQ es un excelente programa que permite capturar y analizar las representaciones sociales; su estudio nos lleva a comprender la realidad actual de los estudiantes de telesecundaria del municipio de Tepetlán y dar cuenta de cómo piensan y actúan en consecuencia ante el fenómeno de la migración.

La representación social de la migración construida por ellos es "ir al lugar donde hay fuentes de trabajo que ayudan a mejorar la economía familiar y tienen dinero". Mantienen una actitud positiva hacia este fenómeno de migración, ya que señalan que es algo bueno; sin embargo, contradictoriamente manifiestan que les causa angustia y tristeza, sobre todo al reconocer que se corren riesgos como la extorsión, el abuso a migrantes, su regreso al país si los detiene la migra, o la muerte al cruzar el río o el desierto. Reconocen que la migración es peligrosa, pues en el proceso suceden "accidentes, muertes, problemas de salud en el desierto", falta de seguridad; incluso saben que pueden perder a su familiar en cualquier momento durante su viaje. A pesar de este panorama tan incierto y tenebroso, luchan a contracorriente por llegar al vecino país del norte.

Los estudiantes tienen información sobre lo que es la migración, visualizan a los Estados Unidos como el lugar ideal para migrar; es allí donde las familias mexicanas buscan las diversas fuentes de trabajo, mejores oportunidades de vida, recursos monetarios, mejorar su economía. Señalan que la causa de la migración es su pobreza, problemas económicos, sociales, inseguridad y desempleo; la falta de recursos y la necesidad de tener casa, empleo, pero también estudios. Perciben que en México se carece de oportunidades laborales y que los sueldos no son suficientes; conciben que la única manera de salir adelante es migrando.

Finalmente, podemos decir que la migración es un problema para México y para los EUA, pues sin duda se alteran las estructuras sociales, pero lo más grave es que en el sector educativo la migración afecta la continuidad de la preparación: "abandono de los estudios, no acabar los estudios, no poseer herramientas culturales, no escalan, no logran ascender", limitando con ello la posibilidad de ingresar a la educación media superior y superior y la oportunidad de contar con más profesionistas. El retrato que nos ofrece este análisis de representaciones sociales es simplemente uno de tantos de lo que acontece en nuestro país.

## Referencias

- ABRIC, J. C., *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, 1994.
- ARANGO, J., "Las leyes de las migraciones de E. G. Ravenstein, cien años después", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 32, octubre-diciembre de 1985, pp. 7-26.
- \_\_\_\_\_, "Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 165, 2000, pp. 33-47.
- \_\_\_\_\_, "LA EXPLICACIÓN TEÓRICA DE LAS MIGRACIONES: LUZ Y SOMBRA", *MIGRACIÓN Y DESARROLLO*, NÚM. 1, 2003, PP. 1-30.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J. C., *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo xxi, 2003.
- DORANTES J., J., "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad", *Revista Interconectando Saberes*, vol. 6, núm. 3, 2018, pp. 171-185.
- DORANTES J., J., "La educación secundaria y México, su historia, desarrollo y proceso de reforma", *Memoria y Olvido. Revista Electrónica de Historia y Humanidades*, núm. 1, 2019, pp. 69-95. Consultado en <https://www.memoriayolvidouv.com/blank>
- FERRANT, E., Salas, W. y Chaires, J. A., "Problemas de comportamiento y depresión en hijos de migrantes y no migrantes veracruzanos", *Huellas de la migración*, 2009, pp. 11-22.
- FRANCO-GARCÍA, M. J., *Jóvenes escolarizadas en un contexto migrante*, trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comie, México, noviembre de 2011.
- GIORGULI S., E. y Serratos, I., "El impacto de la migración internacional sobre la asistencia escolar en México: ¿paradojas de la migración?", en *El estado de la migración. Las políticas ante los retos de la migración mexicana hacia Estados Unidos*, P. Leite y S. E. Giorguli (coords.), México, Consejo Nacional de Población, 2009, pp. 313-344.
- GIORGULI S., E. y Gutiérrez E., Y., "Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos", *Coyuntura demográfica*, núm. 1, 2011, pp. 21-25.
- JODELET, D. y Guerrero, T., *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México, UAM, 2000.
- KEARNEY, M. y Beserra, B., *Migration and Identities-A Class-Based Approach, Latin American Perspectives*, núm. 31, vol. 5, septiembre de 2004, pp. 3-14.
- MOLINA-NEIRA, J., *Tutorial para el análisis de textos con el software IRaMuTeQ*, Barcelona, Grupo de Investigación DHIGES-Universidad de Barcelona, 2017. Consultado en [https://www.researchgate.net/publication/315696508\\_Tutorial\\_para\\_el\\_analisis\\_de\\_textos\\_con\\_el\\_software\\_IRAMUTEQ](https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ)
- MOSCOVICI, S., *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Huemul, 1979.

- MURO G., F., *Deserción escolar y cultura de la migración en Zacatecas*, trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comie, Mérida, Yucatán, México, noviembre de 2007.
- NÁJERA A., J. y Hernández V., J., *Educación y migración juvenil hacia Estados Unidos de América*, trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comie, Veracruz, Veracruz, México, septiembre de 2009.
- OLIVA, L., Rivera, E., González, M., Rey, L. y León, C., "Cuando los hijos se quedan y los padres se van", en *Huellas de la migración*, C. A. Garrido de la Calleja (coord.), 2009, pp. 42-65.
- ORGANIZACIÓN Internacional para las Migraciones (oim), *Derecho Internacional sobre Migración. Glosario sobre migración*, 2006. Consultado en [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_7\\_sp.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf)
- OSO, L., *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar: una dinámica migratoria creada por las estrategias de los actores sociales del contexto receptor y las actoras de la migración*. Tesis doctoral, Universidad de Coruña, España, 1997. Consultado en <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5583>
- PEDRAZA O., H. y Arévalos, E., "Políticas migratorias de Estados Unidos y su impacto en los flujos de migrantes mexicanos", en *Reformas y políticas públicas migratorias*, J. C. L. Navarro-Chávez y C. Leco-Tomás (coords.), Michoacán, México, UMSNH, 2014, pp.73-91.
- QUIJAS, R. y Orozco, M., "Migración, familia y sus efectos en los estudiantes universitarios de la región de los Valles, Jalisco", trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comie, Distrito Federal, México, noviembre de 2011.
- ROJAS, T., *Oportunidades educativas de los niños migrantes en el estado de Hidalgo*. México, UPN, 2018.
- RUIZ G., A., *Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad*, Oaxaca, México, Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño, 2002.
- SANDOVAL-FORERO, E., *Migración e identidad: experiencias del exilio, Estado de México*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, 1993.
- SECRETARÍA de Educación Pública, *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria. Conceptos Básicos*. Módulo IV, México, 1996.
- VIZNADO, L., *Nuestra Telesecundaria*, Xalapa, Veracruz, México, Secretaría de Educación de Veracruz, 2008.

## Capítulo VI

# Telesecundarias multigrado, ¿qué pasa con el español y su enseñanza?

Amanda Cano Ruiz  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"  
mandy\_caru@hotmail.com

### Introducción

En 2015 un grupo de investigadores pertenecientes a la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), reconocida por el Conacyt, participamos en una indagación que tuvo como objetivo principal "Generar conocimiento sobre la educación rural en México, a partir de documentar las condiciones, necesidades y retos del trabajo docente en escuelas multigrado; así como obtener insumos para elaborar propuestas de mejora y fortalecer los procesos de profesionalización de docentes y directivos".<sup>1</sup> Derivado del trabajo de campo se logró recolectar una importante cantidad de información a través de diversas técnicas e instrumentos de investigación.

Una parte de este estudio se enfocó en analizar las necesidades de profesionalización de docentes de educación básica (EB) que laboran en escuelas de organización multigrado,<sup>2</sup> información que se recolectó mediante una encuesta aplicada en cuatro entidades del país, en un porcentaje importante de estos centros educativos. En este capítulo se consideró pertinente hacer uso del análisis textual que brinda el programa IRaMuTeQ para interpretar respuestas abiertas que los docentes multigrado plasmaron en la encuesta. Se delimitó la mirada en el caso de los profesores de secundaria que se desempeñan en la modalidad de telesecundaria, misma que, de acuerdo con el INEE, es la que concentra el mayor número de planteles de este nivel en el país: 47.8%,<sup>3</sup> principalmente con presencia en las pequeñas localidades rurales de México.

La encuesta exploró la perspectiva de los maestros acerca de lo que requieren conocer o dominar para la enseñanza multigrado y a su vez las dificultades y necesidades de formación en la enseñanza de las matemáticas y el

1. L. Galván, *Proyecto de investigación: escuelas multigrado en México: situación, retos y propuestas de mejora (manuscrito inédito)*, Xalapa, Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", 2015, p. 5.

2. A. Cano, E. Ibarra y J. Ortega, Cano, A., Ibarra, E. y Ortega, J., "Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria", en *Retos y perspectivas de educación multigrado*, Amanda Cano y Enrique Ibarra (coords.), México, Ediciones Nómada, 2018.

3. INEE, *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, México, 2017a.

español. De los aspectos mencionados se recupera lo relativo a la asignatura de español, la cual cuenta con una importante carga de horas dentro del mapa curricular de este nivel educativo –cinco a la semana y 200 al año–<sup>4</sup> y además constituye no sólo un objeto sino un medio de aprendizaje para el resto de los espacios curriculares.

Respecto a la estructura del capítulo, inicialmente se exponen algunas características de la telesecundaria multigrado como espacio educativo poco investigado; posteriormente se abordan las dificultades en el aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas. También se apuntan algunos aspectos metodológicos en donde se caracteriza a los sujetos de estudio, las dimensiones e indicadores que exploró la encuesta y los análisis realizados con el apoyo de IRaMuTeQ. Finalmente, se presentan los resultados del análisis, el cual incorpora nubes de palabras y estudio de similitud. Se cierra con las principales conclusiones derivadas de esta investigación.

## Telesecundaria multigrado

Las escuelas multigrado en el caso del nivel de secundaria tienen una fuerte presencia en dos de sus modalidades: la telesecundaria, que depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la secundaria comunitaria a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). La diferencia entre estos dos servicios es que Conafe cuenta con un modelo educativo que fue diseñado para el trabajo con grupos multigrado e incluso multinivel (preescolar, primaria, secundaria);<sup>5</sup> aunque trae consigo la desventaja de ser implementado por jóvenes con estudios de bachillerato o quienes cursan alguna licenciatura que brindan su servicio educativo, pero que no poseen una formación pedagógica.

Particularmente el modelo de telesecundaria en México surgió en 1968, con el objetivo de brindar el servicio educativo a jóvenes que vivían en zonas mayoritariamente rurales, de difícil acceso o en comunidades alejadas con alto grado de desconcentración. Este modelo de enseñanza combina la educación a distancia con la presencial y aprovecha las transmisiones televisivas para tal efecto.

En lo que compete a la sep, las últimas estadísticas reportadas por el INEE<sup>6</sup> indican que del total de escuelas telesecundarias del país (14 668), 1 598 son unitarias y 2 256 bidocentes; es decir, en 26.6% de escuelas telesecundarias laboran profesores que son responsables de atender a más de un grado escolar. Hablamos de escuelas ubicadas en localidades de alta o muy alta marginación

4. SEP, *Aprendizajes clave para la educación obligatoria. Lengua Materna. Español. Educación secundaria Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, México, 2017.

5. Este se denomina Modelo abcd (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo) y tiene como principal estrategia didáctica la tutoría con el apoyo de Unidades Autónomas de Aprendizaje (UAA).

6. INEE, *op. cit.*

social, con carencias en su infraestructura y equipamiento. En ellas los maestros son responsables de la enseñanza de todas las asignaturas y enfrentan diversos retos para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

A pesar de la cantidad de escuelas multigrado, la autoridad educativa federal no ha diseñado organizaciones curriculares específicas para este tipo de grupos, por lo que el docente debe hacer las adaptaciones correspondientes de un amplio currículum formal pensado para grupos unigrado.<sup>7</sup> También hay que señalar que en la formación inicial de los docentes la enseñanza multigrado no ocupa un lugar específico en las mallas curriculares y son escasas las opciones de formación continua que la aborden como temática.

En el caso del español se ha documentado que los alumnos de escuelas telesecundarias presentan resultados educativos menos favorables con relación a las secundarias generales, técnicas y particulares,<sup>8</sup> aunque no se ha indagado lo suficiente acerca de las razones por las cuales obtienen estos resultados. Tampoco se han desarrollado estudios acerca del caso específico de las escuelas de organización multigrado, las cuales, como hemos señalado, enfrentan mayores dificultades ante la falta de una propuesta curricular específica para la atención simultánea de hasta tres grados. Es en este contexto que la presente investigación se propuso analizar, desde la perspectiva de los docentes, los inconvenientes y necesidades de formación para la enseñanza del español en escuelas telesecundarias multigrado.

Se busca responder a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de escuelas telesecundarias multigrado en la asignatura de español? ¿Cómo evalúan los docentes su formación pedagógica para la enseñanza de esta asignatura? ¿Cuáles son sus necesidades de profesionalización en esta asignatura?

## El español y su enseñanza

Las dificultades para la enseñanza y el aprendizaje del español pueden abordarse desde diferentes posturas teóricas, en esta indagación se adoptó lo propuesto por la didáctica de las lenguas. Se trata de una disciplina científica en construcción que se encarga del estudio de las diversas relaciones entre los tres elementos del triángulo didáctico: docente, alumno y lengua (o lenguas en juego). Esto se conoce como sistema didáctico y en él los subsistemas profesor y alumno "constituyen conjuntos organizados de actitudes, de prácticas, de representaciones sociales y cognitivas, etc."<sup>9</sup> Es de nuestro interés ubicarnos en el subsistema docente para recuperar su valoración de los resultados de aprendizaje de los alumnos, qué los origina, así como la visión que tiene de su enseñanza del español.

7. INEE, *Programa Nacional para la Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado*, México, 2017b.

8. INEE, *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*, México, 2001.

9. J. Dolz, R. Gagnon y S. Mosquera, "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", *Didáctica, Lengua y Literatura*, núm. 21, 2009, p. 124.



Dolz,<sup>10</sup> a través de sus trabajos, ha identificado diversos retos en la formación de los docentes de lenguas, entre los que destaca la preparación lingüística requerida para la enseñanza en esta área, así como contar con una formación que permita evaluar las capacidades y dificultades de los alumnos y así poder dirigir sus intervenciones en función de las necesidades presentes. Para este autor, las dificultades de aprendizaje constituyen ventanas de oportunidad para adaptar y mejorar las prácticas de enseñanza. Al analizar los obstáculos que los aprendientes enfrentan, Dolz encuentra que pueden tener orígenes variados: la motivación o disposición por la lectura y la escritura es uno de ellos, también está lo concerniente al conocimiento del tema del que se trate y de las estructuras lingüísticas del género implicado, entre otras.

Se conceptualiza a las necesidades de profesionalización como un área de mejora del trabajo docente y que el mismo profesor es capaz de reconocer o bien de identificar.<sup>11</sup> Si bien hay diversas maneras de clasificar las necesidades de formación de los maestros, en este caso es de interés recuperar las sentidas y expresadas por ellos, reconociendo que se trata de problemáticas de carácter pedagógico posibles de ser abordadas en procesos de formación continua.<sup>12</sup>

## Metodología de la investigación

88

Como se ha dicho, se buscó identificar dificultades en la enseñanza y necesidades de profesionalización de docentes de telesecundaria de organización multigrado en la asignatura de español. Se partió de los siguientes supuestos: los docentes que laboran en estas escuelas presentan retos pedagógicos para la atención educativa simultánea de más de un grado escolar; además, deben asumir diversas tareas de gestión escolar que reducen su jornada de trabajo, en especial en el caso de los unitarios; se desempeñan en contextos educativos con escasa presencia de prácticas de lengua escrita que la escuela promueve; los alumnos presentan problemas para la interpretación y redacción de diversos tipos y géneros textuales que propone el currículum formal; los docentes demandan estrategias de enseñanza del español y mayor conocimiento del programa de estudios.

Los sujetos participantes fueron docentes de telesecundaria que se desempeñan en escuelas multigrado de localidades rurales no indígenas.<sup>13</sup> Para tener acercamiento a ellos se contó con el apoyo de un grupo de investi-

88

10. J. Dolz, "Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas", en *Simposio Internacional de Estudios de Géneros Textuales, Brasil, Caxias de Sou*, 2009, pp.1-23.

11. A. Cano, E. Ibarra y J. Ortega, *op. cit.*

12. S. Aránega, *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*, col. Cuadernos de docencia universitaria núm. 25, Barcelona, Octaedro, 2013.

13. Como se ha demostrado en investigaciones previas, las telesecundarias de contexto indígena enfrentan particularidades respecto a la enseñanza del español, al constituir espacios en donde hay dos lenguas en contacto (A. Cano, *Aprender y enseñar español en la telesecundaria de contexto indígena*, México, Eón, 2017).



gadores de la RIER, quienes intervinieron en el estudio macro al que se ha hecho referencia y que laboran en entidades con un alto porcentaje de escuelas multigrado: San Luis Potosí, Zacatecas, Veracruz y Tabasco.<sup>14</sup> El tipo de muestreo fue por conveniencia, es decir, no probabilístico, de acuerdo con la facilidad que tuviera cada investigador para acceder a los docentes multigrado.

Se diseñó una encuesta que fue objeto de revisión por parte de expertos y de un pilotaje. En ella se incluyeron tanto preguntas de opción múltiple como abiertas; en su estructura explora diversas dimensiones: características de las escuelas, de los docentes, didáctica multigrado, dificultades para la enseñanza del español y de las matemáticas. Como se ha mencionado, se analiza en este capítulo solo lo correspondiente a la asignatura de español.

Fue principalmente en el estado de Zacatecas en donde existió una mayor aproximación a docentes multigrado que accedieron a responder la encuesta, en el resto de las entidades hubo impedimentos para acceder a estas escuelas dada su lejanía y dispersión. En la mayoría de los casos se aprovechó el espacio de desarrollo del Consejo Técnico Escolar para que los maestros contestaran el instrumento. En la tabla subsecuente se presentan los docentes participantes por entidad.

Tabla 1. Número de docentes participantes por entidad

Entidad federativa	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Porcentaje de la muestra
San Luis Potosí	26	26	31.0
Tabasco	2	28	2.4
Veracruz	9	37	10.7
Zacatecas	47	84	56.0
<b>Total</b>	<b>84</b>		<b>100</b>

Fuente: elaboración propia.

La sección de la encuesta correspondiente a la asignatura de español se integró por cinco indicadores: valoración de los resultados de aprendizaje de los alumnos; causas de los resultados de aprendizaje; grado escolar en donde se presentan mayores dificultades en la asignatura y a qué se debe; valoración de los conocimientos sobre diversos aspectos de la asignatura y necesidades de formación para la enseñanza del español. Cada respuesta se analizó por separado y con ayuda de IRaMuTeQ se generaron nubes de palabras que permiten observar una representación visual de lo que los docentes expresaron por escrito. También se procedió a realizar un análisis de similitud para identificar “núcleos semánticos detectados por coocurrencias de palabras”.<sup>15</sup>

14. Un agradecimiento a Lucila Galván, Lydia Espinoza, Jesús Mendoza, David González y Antonio Moscoso, por la aplicación de las encuestas en diversas entidades del país.

15. J. Molina, Tutorial para el análisis de textos con el software IRaMuTeQ, 2017, p. 5.

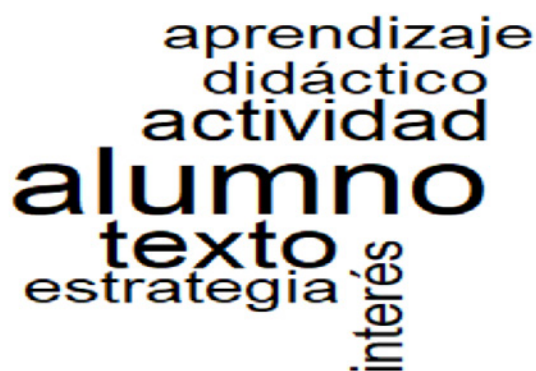
## Resultados

Primeramente, se solicitó a los docentes responder –comparado con lo que establece el Programa de la Asignatura de Español– cómo valoraban los resultados de aprendizaje de sus alumnos en una escala ordinal que contempló: excelentes, buenos, regulares y malos. Para efectuar el análisis con IRaMuTeQ se decidió crear dos corpus de esta respuesta, agrupando las de excelentes y buenos en uno, y las de regulares y malos en otro<sup>16</sup>.

### *Alumnos con buen desempeño en español*

Al emplear la nube de palabras para interpretar qué origina un buen desempeño de los estudiantes en la asignatura de español, se identificó que gráficamente la palabra que más resalta es la de “alumno”, seguida de “texto” y “actividad” (Figura 1). A partir de este resultado se advierte que los docentes reconocen que los estudiantes y las relaciones que establecen con los textos es demostrativo de un buen logro académico en español. Es interesante que se destaque únicamente a la lectura y no se enuncien otros componentes de la asignatura, como la reflexión sobre la lengua, la escritura y la oralidad.

Figura 1. Nube de palabras asociadas a buenos resultados de aprendizaje en español



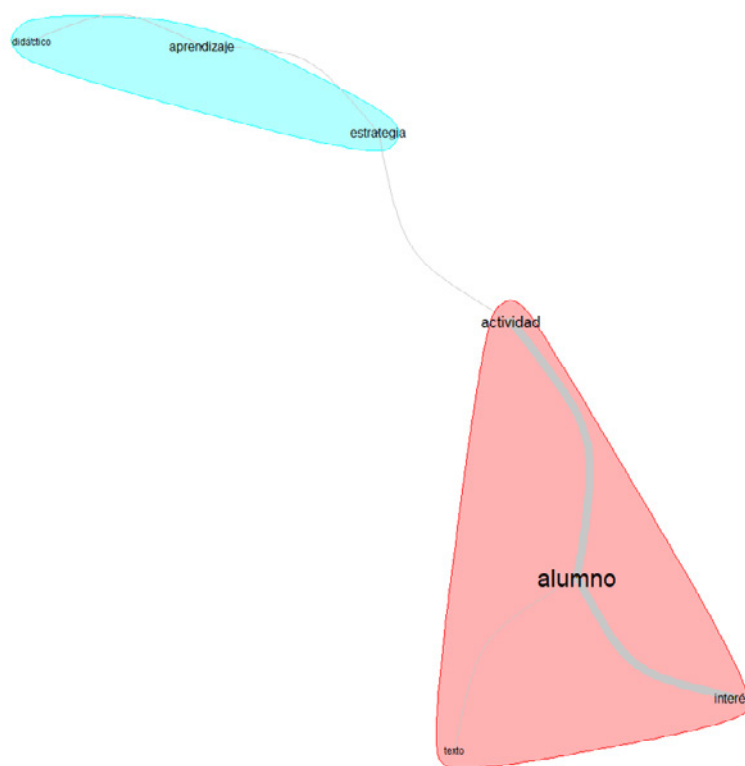
Fuente: elaboración propia.

Al hacer el análisis de similitud de este primer corpus textual (Figura 2) se visualiza que los resultados se agrupan semánticamente en torno a dos subgrupos de conceptos: el alumno y su interés por los textos (en rosa), así como la

16. De los 81 docentes que respondieron a la pregunta, 21 evaluaron los resultados como excelentes o buenos y 60 como regulares o malos.

actividad y estrategias de carácter didáctico que serían atribuibles al docente y que se asocian también a la palabra aprendizaje (en verde turquesa). Hablaríamos entonces de que los docentes reconocen que los buenos resultados de aprendizaje implican una articulación entre dos subsistemas del triángulo didáctico: alumno y docente. También confirmaría lo expresado por Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez<sup>17</sup> cuando sostienen que la motivación o interés del aprendiente juega un papel importante en su relación con los textos.

Figura 2. Análisis de similitud, alumnos con buen desempeño en español



Fuente: elaboración propia.

### ***Alumnos con regular y bajo desempeño en español***

En lo concerniente al segundo corpus, que agrupa a alumnos con regulares o malos resultados de aprendizaje, también se construyó una nube de palabras. Como se observa en la Figura 3, sobresale de nueva cuenta la palabra "alumno", así como "falta", es decir, los docentes conciben que la carencia de diversos aspectos vinculados al campo del lenguaje, la ausencia de participación de las familias y el poco interés de los estudiantes ocasiona que no se tenga un buen desempeño en la materia.

17. Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez (2013)

Figura 3. Nube de palabras asociadas a regulares o bajos resultados de aprendizaje en español



Fuente: elaboración propia.

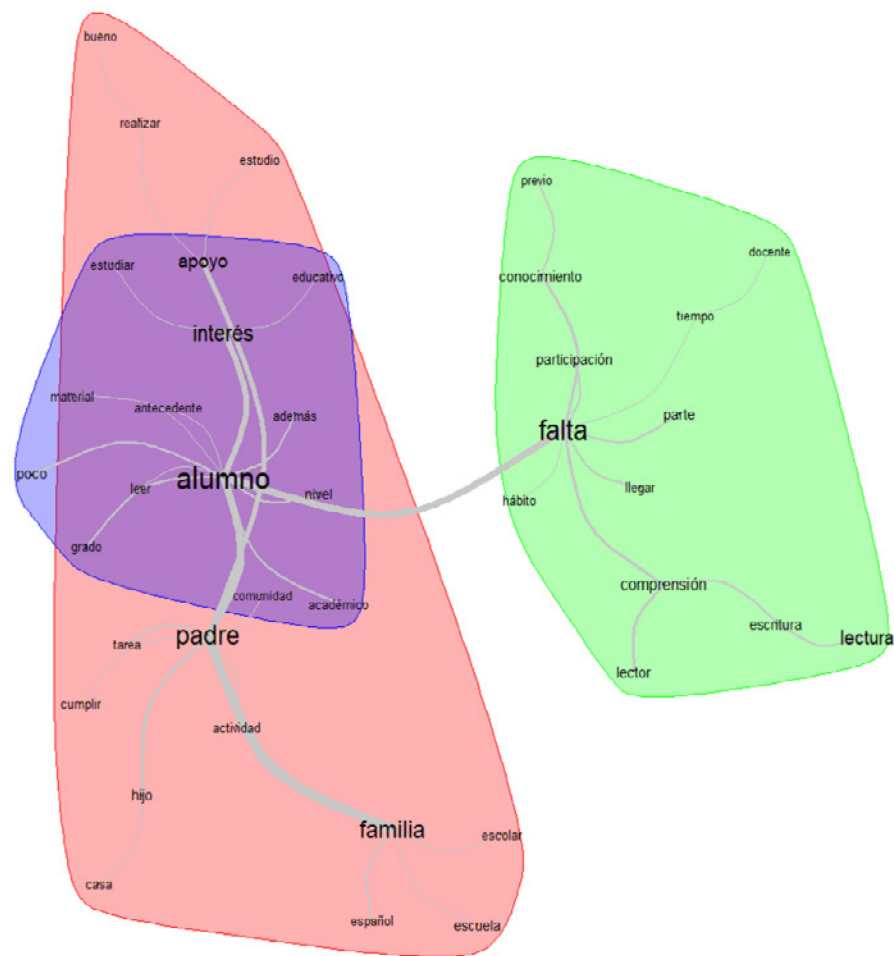
92

El análisis de similitud que arroja IRaMuTeQ (Figura 4) respecto a las causas de los regulares o bajos resultados de aprendizaje de los alumnos, muestra tres subgrupos de palabras que se encuentran vinculadas. El primero (en morado) engloba los términos “leer”, “antecedentes”, “interés”, “material”, “apoyo” y “estudiar”, entre otros; se trata de conceptos que implican tanto características que se espera que los estudiantes reúnan (que lean, muestren interés, tengan conocimientos previos al grado, etcétera), como lo relativo a los materiales curriculares o el contexto en el que se desenvuelven.

El segundo grupo de palabras (en rosa) destaca por la presencia de dos términos: “padre” y “familia”, poniendo en evidencia el vínculo escuela-comunidad, en donde se espera que el ámbito familiar brinde el apoyo académico al estudiante a la vez que vigile el cumplimiento de actividades y tareas derivadas de la asignatura.

92

Figura 4. Análisis de similitud, alumnos con regular o bajo desempeño en español



93

93

Fuente: elaboración propia.

En el tercer grupo (en verde) resalta la palabra “falta” asociada a conceptos importantes como “comprensión”, “lectura”, “escritura”, “participación” y “conocimiento”, todas ellas vinculadas a los alumnos. Se destaca que en esta línea también se alude al docente y a la falta de tiempo, rasgo que resulta característico de los maestros multigrado al asumir diversas tareas de gestión escolar en detrimento de la jornada de clase.<sup>18</sup>

18. D. Block, “Tejer currículo: la planeación de la clase de matemáticas en una escuela multigrado”, en *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*, Guanajuato, Gto., 2013; C. Popoca et al., *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*, México, Secretaría de Educación Pública, 2006; R. Mercado, *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*; México, Fondo de Cultura Económica, 2002; J. Ezpeleta y E. Weiss, *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para abatir el rezago educativo*, 2ª edición, México, DIE-CINVESTAV, 2000.

**Grado escolar de mayor complejidad para la asignatura**

Al cuestionar a los docentes con relación al grado escolar en que enfrentan mayores dificultades en la asignatura, el que resultó más señalado fue el primer grado de secundaria (42.8%), lo que coincide con otros estudios anteriores<sup>19</sup> en los que se habla del proceso de adaptación que atraviesan los estudiantes de este grado, al tratarse de un nivel de mayores demandas académicas que la primaria.

*Figura 5. Nube de palabras asociadas a dificultades en español en primer grado de secundaria*



Fuente: elaboración propia.

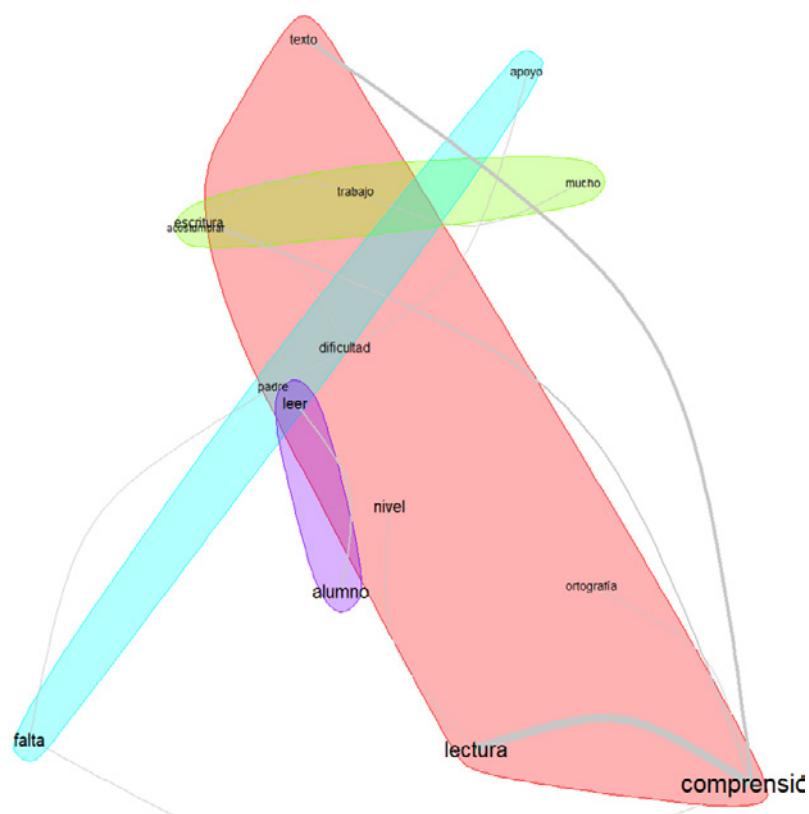
Al analizar las respuestas escritas de los docentes con relación a las causas de estos inconvenientes, a través de la nube de palabras (Figura 5) de nueva cuenta el término que más se repite es el de "alumno", con lo que se advierte el peso que se le atribuye a esta figura como responsable de los resultados de aprendizaje. Otros conceptos que destacan son los asociados con la lectura y comprensión de textos, rasgo que es también coincidente con lo que han reflejado otros estudios, los cuales han señalado que es una problemática recurrente entre docentes de educación básica.<sup>20</sup>

19. A. Cano, *op. cit.*; A. Cano, "Dificultades de escritura en estudiantes de telesecundaria de una comunidad indígena", CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 28, 2019, pp. 183-206.

20. R. Flores, J. Jiménez y E. García, "Adolescentes, pobres lectores: evaluación de procesos cognoscitivos básicos", *Revista electrónica de investigación educativa*, núm. 17, vol. 2, 2015, pp. 34-47; J. Vaca, J. Bustamante, F. Gutiérrez y C. Tiburcio, *Los lectores y sus contextos*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana, 2010; E. García, J. Jiménez, D. González y E. Jiménez, "Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español", *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, núm. 3, vol. 2, 2013, pp. 113-123; K. Cain, J. Oakhill y K. Lemmon, "Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowle-

Al realizar el análisis de similitud del corpus con el apoyo de IRaMuTeQ (Figura 6) se formaron cuatro subgrupos de palabras que están asociadas. El primero (en morado) vincula dos palabras: "alumno" y "leer", este binomio está presente en las concepciones de los docentes, es decir, algo está pasando entre los estudiantes y la actividad de leer que no se obtienen los resultados esperados. Al respecto, habría que reflexionar que este desempeño en lectura está en función no del dominio de una habilidad (leer) que los estudiantes poseen o no, sino que se trata de una actividad en donde entran en juego diversos elementos, como el conocimiento del mundo del que hablan los textos y del tipo de texto implicado, entre otros.<sup>21</sup>

Figura 6. Análisis de similitud, dificultades en español en primer grado de secundaria



Fuente: elaboración propia.

El otro grupo de palabras (en rosa) asocia los conceptos "texto", "ortografía", "trabajo", "nivel", "lectura" y "comprensión"; así, por primera vez vemos que los docentes aluden tanto a aspectos vinculados con la lectura como con la escritura (una parte de ella, como la ortografía, quizá por ser lo más visible como

dge, and memory capacity", *Journal of Educational Psychology*, núm. 96, 2004, pp. 671-681.

21. J. Vaca, *Leer*, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana, 2008.

área de mejora de un texto). El tercer grupo de palabras (en verde limón) engloba "escritura", "trabajo", "mucho", "acostumbrar"; en él, si bien encontramos de nueva cuenta a la escritura como un área de oportunidad para los jóvenes, es interesante que se aluda otra vez a la falta de adaptación de los estudiantes a las prácticas de redacción (que se concretan en trabajos o tareas) propias de la secundaria. El último grupo de palabras del que hablaremos (en verde turquesa) está relacionado con la ausencia o falta de apoyo de las familias de los jóvenes ("falta", "apoyo", "padre", "dificultad"), esto reitera que los docentes atribuyen los malos resultados de aprendizaje a una falta de compromiso o involucramiento de los padres de familia.

Tabla 2. Valoración de conocimientos sobre aspectos de la asignatura de español

Valoración de la formación para la enseñanza	5	4	3	2	1
<b>Conocimiento disciplinar</b> Dominio de: tipología textual, géneros discursivos, aspectos gráficos, sintácticos, semánticos, léxicos y ortográficos del español.	10	66	6	1	1
<b>Conocimiento didáctico</b> Estrategias, técnicas, metodología, propuestas para la enseñanza del español con grupos multigrado.	12	48	21	1	2
<b>Conocimiento del plan y programa de estudio</b> Principios pedagógicos, enfoque didáctico, competencias, estándares, propósitos, organización de los aprendizajes, ámbitos de estudio de la asignatura y prácticas sociales de lenguaje.	12	45	25	0	2

Valoración: (5) Fortaleza en la práctica docente; (4) Lo maneja aceptablemente; (3) Tiene dudas o dificultades; (2) Es una debilidad en la práctica del docente; (1) No contestó.

Fuente: elaboración propia.

### Necesidades de profesionalización

También se cuestionó a los docentes acerca de sus necesidades de profesionalización en esta asignatura. Con el apoyo de IRaMuTeQ se procedió a construir una nube de palabras (Figura 7), en ella sobresalen dos términos: "estrategia" y "multigrado". Es decir, desde la perspectiva de los profesores lo que demandan son aspectos prácticos, acciones y procedimientos para el trabajo con la asignatura y que estos sean viables o adecuados para el aula multigrado. Es interesante que los profesores enfatizan el "cómo"; no obstante, como hemos señalado, los estudiosos de las didácticas de las lenguas argumentan que es central la preparación lingüística del docente para la pertinente enseñanza de la lengua en juego.<sup>22</sup> Para los docentes resulta complejo encontrar una relación entre la formación disciplinar y las formas de enseñanza.

22. J. Dolz, *op. cit.*



Figura 7. Nube de palabras asociadas a necesidades de profesionalización



Fuente: elaboración propia.

97

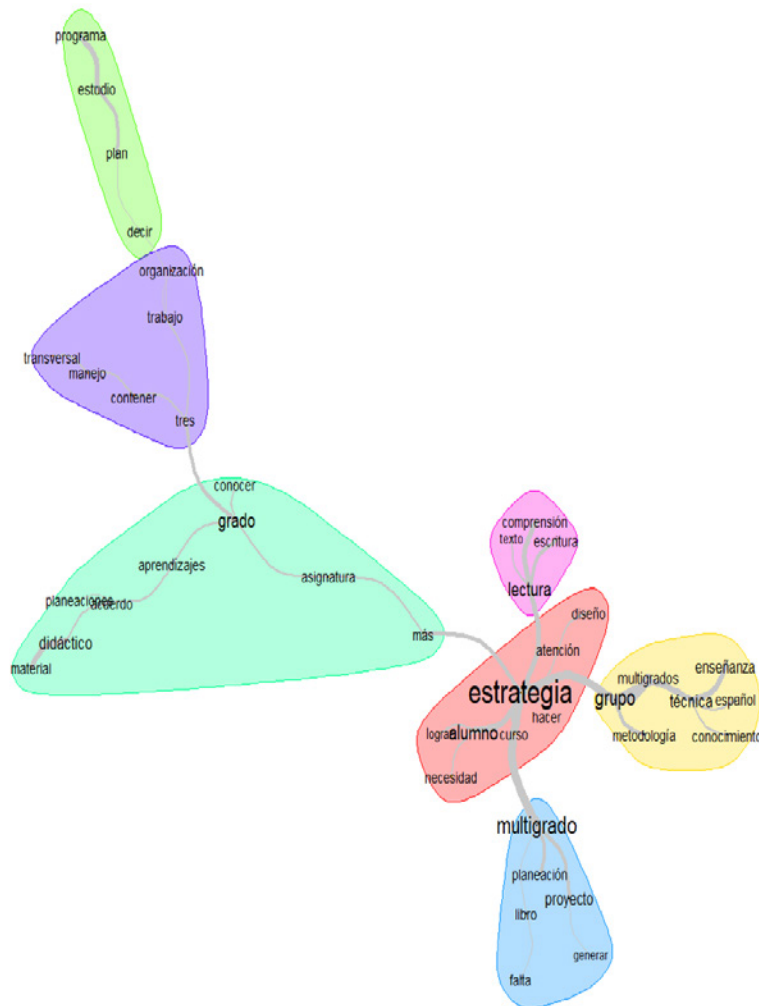
Por último, se hizo un análisis de similitud para profundizar en las necesidades de profesionalización de los docentes (Figura 7).

Como resultado se obtuvieron siete subgrupos de palabras que tienen como centro o núcleo la palabra "estrategia". En el primero (en color rojo) se ubica el diseño de estrategias que respondan o atiendan a las necesidades de los alumnos y a su vez se observa que los docentes esperan poder recibir este tipo de orientaciones a través de cursos. Otro conjunto de necesidades (en color rosa) está relacionado con aspectos específicos del español, como la lectura y escritura; se entiende que demandan herramientas para su tratamiento didáctico. Se advierte en color amarillo otro conjunto de palabras que alude al trabajo con el grupo multigrado, dominar técnicas y metodologías propias de este tipo de organización grupal.

Se detectó también que de manera específica demandan saber planear para el aula multigrado y explorar el trabajo por proyectos (en azul). Otro grupo de palabras (en verde turquesa) pone al centro el trabajo específico por grado escolar (gradualidad de los aprendizajes) y el uso o diseño de materiales; se aprecia, además, la necesidad de conocer sobre el trabajo transversal de la asignatura con varios grados escolares y la respectiva organización grupal que ello demanda. Finalmente, se alude al manejo del plan y el programa de estudio.

97

Figura 7. Análisis de similitud de necesidades de profesionalización



Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

El análisis aquí presentado es una pequeña muestra de los retos pedagógicos de los docentes que laboran en escuelas telesecundarias de organización multigrado. El estudio permitió confirmar la mayoría de los supuestos planteados. Hay un reconocimiento por parte de los docentes multigrado de que no se están obteniendo buenos resultados de aprendizaje en la asignatura de español debido, a la convergencia de diversos factores.

Llama la atención que cuando se logra un buen desempeño se le atribuya a la manera en cómo los estudiantes leen y a su interés por esta actividad. También se admite que hay una relación entre estos resultados y la didáctica de la asignatura implementada. Por su parte, a decir de los propios participantes, los alumnos de regular y bajo desempeño muestran desinterés por la materia, no leen como se espera en este nivel educativo y tampoco son apoyados

por sus familias; en estos casos no se reconoce con claridad cuál es el lugar que ocupa el docente, salvo lo relativo a la sobrecarga de trabajo.

En palabras de los profesores, es en primer grado de telesecundaria en donde se enfrentan mayores dificultades en español, principalmente por la falta de comprensión textual, además de la manera en cómo los alumnos redactan y la mala ortografía. También se alude al contexto familiar y a una falta de adaptación al nivel de exigencia académica de la secundaria.

En contraste con los resultados de aprendizaje de los alumnos, los maestros se autoevaluaron con aceptable dominio disciplinar, didáctico y curricular en la asignatura; aunque algunos aceptaron que en estos últimos dos aspectos podrían ampliar su formación.

A través de la nube de palabras se visualizó que la principal necesidad de formación de los docentes es en el dominio de estrategias para el grupo multigrado. El análisis de similitud permitió conocer de manera más fina cómo se desglosan estas necesidades, destacando el contar con estrategias que respondan a las características de los alumnos y que estén centradas tanto en la lectura como en la escritura. También señalan aspectos relativos al trabajo docente con grupos multigrado, que incluyen planeación de la enseñanza, transversalidad de contenidos, organización grupal, uso de materiales, así como la profundización en el manejo del plan y programa de estudio.

Estos resultados aportan información útil para el diseño de propuestas de formación inicial y continua de docentes. Se tendrían que incorporar contenidos que aborden la didáctica de la lengua escrita en contextos multigrado, que incorporen el uso de estrategias, pero también que profundicen en lo que las fundamenta para una ayuda pedagógica pertinente.

99

99

## Referencias

- ARÁNEGA, S., *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*, col. Cuadernos de docencia universitaria núm. 25, Barcelona, Octaedro, 2013.
- BLOCK, D., "Tejer currículo: la planeación de la clase de matemáticas en una escuela multigrado", en *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*, Guanajuato, Gto., 2013. Consultado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0967.pdf>
- CAIN, K., Oakhill, J. y Lemmon, K., "Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity", *Journal of Educational Psychology*, núm. 96, 2004, pp. 671-681.
- CANO, A., *Aprender y enseñar español en la telesecundaria de contexto indígena*, México, Eón, 2017.
- \_\_\_\_\_, "Dificultades de escritura en estudiantes de telesecundaria de una comunidad indígena", CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 28,

2019, pp. 183-206.

- CANO, A., Ibarra, E. y Ortega, J., "Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria", en *Retos y perspectivas de educación multigrado*, Amanda Cano y Enrique Ibarra (coords.), México, Ediciones Nómada, 2018, pp. 33-58
- DOLZ, J., "Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas", en *Simposio Internacional de Estudios de Géneros Textuales*, Brasil, Caxias de Sou, 2009, pp.1-23. Consultado en [https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/los\\_cinco\\_grandes\\_retos\\_de\\_la\\_formacion\\_del\\_profesorado\\_de\\_lenguas.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/los_cinco_grandes_retos_de_la_formacion_del_profesorado_de_lenguas.pdf)
- DOLZ, J., Gagnon, R. y Mosquera, S., "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", *Didáctica, Lengua y Literatura*, núm. 21, 2009, pp. 117-141. Consultado en <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>
- DOLZ, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Sánchez, V., *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*, España, Graó, 2013.
- EZPELETA, J. y Weiss, E., *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para abatir el rezago educativo*, 2ª edición, México, DIE-CINVESTAV, 2000.
- FLORES, R., Jiménez, J. y García, E., "Adolescentes, pobres lectores: evaluación de procesos cognoscitivos básicos", *Revista electrónica de investigación educativa*, núm. 17, vol. 2, 2015, pp. 34-47.
- GALVÁN, L., *Proyecto de investigación: escuelas multigrado en México: situación, retos y propuestas de mejora (manuscrito inédito)*, Xalapa, Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", 2015.
- GARCÍA, E., Jiménez, J., González, D. y Jiménez, E., "Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español", *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, núm. 3, vol. 2, 2013, pp. 113-123.
- INEE, *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*, México, 2001. Consultado en [http://www.oei.es/pdf2/ortografia\\_estudiantes\\_basica\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdf2/ortografia_estudiantes_basica_mexico.pdf)
- \_\_\_\_\_, *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, México, 2017a.
- \_\_\_\_\_, *Programa Nacional para la Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado*, México, 2017b.
- MERCADO, R., *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- MOLINA, J., Tutorial para el análisis de textos con el software IRaMuTeQ, 2017. Consultado en [https://www.researchgate.net/publication/315696508\\_Tutorial\\_para\\_el\\_analisis\\_de\\_textos\\_con\\_el\\_software\\_IRAMUTEQ](https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ)
- POPOCA, C., Cabello, M., Cuervo, A., Estrada, M., Hernández, M., Reyes, M. y Sánchez, A., *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*, México, Secretaría de Educación Pública, 2006.

SECRETARÍA de Educación Pública (SEP), *Aprendizajes clave para la educación obligatoria. Lengua Materna. Español. Educación secundaria Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, México, 2017.

VACA, J., *Leer*, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana, 2008. Consultado en [https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca\\_leer.pdf](https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_leer.pdf)

VACA, J., Bustamante, J., Gutiérrez, F. y Tiburcio, C., *Los lectores y sus contextos*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana, 2010.

## Capítulo VII

# Representaciones sociales sobre las TIC entre estudiantes de bachillerato

Félix de Jesús Ballesteros Méndez

Universidad Veracruzana

feballesterosm@gmail.com

Julio Cesar López Jiménez

Universidad Veracruzana

jclopezjimenez22@gmail.com

Miguel Ángel Casillas Alvarado

Universidad Veracruzana

mcasillas@uv.mx

### Introducción

La comprensión del avance de la revolución tecnológica y el desarrollo de la cultura digital resulta ineludible en la escuela contemporánea.<sup>1</sup> No sólo es importante preguntarse por las políticas y planes de gobierno, por el currículum y los objetivos de la enseñanza, sino que es indispensable conocer las disposiciones y creencias de los agentes de la educación. En este capítulo exponemos el punto de vista de los estudiantes de bachillerato.

Si bien los fenómenos sociales van en congruencia con el mundo en constante desarrollo, es común encontrarse en las aulas nuevas exigencias, con nuevos procesos o, mejor dicho, diferentes alternativas para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje. Los métodos que antes se utilizaban están quedando rebasados, ahora éstos carecen de eficacia a la hora de lograr los objetivos de aprendizaje. El desarrollo tecnológico trae consigo herramientas innovadoras que posibilitan un mundo lleno de nuevas opciones para la escuela, con las cuales los actores educativos pueden trabajar, mejorar y solventar esas necesidades que exige el mundo globalizado.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje maximizan el logro o alcance de los objetivos planteados, mejorando la practicidad, el acceso a la información y comunicación, con el propósito de tener éxito en los aprendizajes.

1. J. Tedesco, *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Argentina, FCE, 2000; M. Castells *La Era de la Información*, vol. II. *El poder de la identidad*, México, Siglo XXI Editores, 2001; M. Castells, *La Era de la Información*, vol. I. *La Sociedad Red*, México, Siglo XXI Editores, 2002; J. Brunner, *Educación e Internet ¿La próxima revolución?*, México, FCE, 2003; P. Levy, *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*, México, Anthropos Editorial- UAM-Iztapalapa, 2007; M. A. Casillas, A. Ramírez y V. Ortiz, "El capital tecnológico, una nueva especie de capital cultural. Una propuesta para su medición" en *Háblame de tic: Tecnología digital en la Educación Superior*, A. Ramírez y M. A. Casillas, Córdoba, Argentina, Brujas, 2014, pp. 23-38.

Para descubrir la trascendencia que tienen las TIC es necesario conocer la forma de pensar que tienen los estudiantes, que son uno de los destinatarios del proceso educativo. Es por ello que, a partir de la teoría de las representaciones sociales, se estudió a los alumnos del nivel medio superior. Para observar el caso nacional, aquí proponemos una mirada no centralista, pues hay un fuerte predominio de la investigación en zonas urbanas desarrolladas y una perspectiva comprensiva hacia las creencias y valoraciones que ellos tienen sobre las TIC.

El telebachillerato es una modalidad de educación que imparte el nivel medio superior normalmente en poblaciones rurales, semiurbanas e indígenas y se apoya en las Tecnologías de la Información y Comunicación, lo que le permite mejor alcance y cobertura para difundir sus contenidos, anteriormente las más utilizadas eran la radio y la televisión. Como bachillerato general, aporta a sus estudiantes las herramientas y capacidades para desenvolverse productivamente en la sociedad.<sup>2</sup> En el estado donde se efectuó el estudio, a esta modalidad se le conoce como TEBAEV, por sus siglas de telebachillerato de Veracruz.

Se pretende que, de acuerdo con el mundo cada vez más desarrollado, las personas sean capaces de apropiarse de los instrumentos y conocimientos tecnológicos, más aún si hablamos de estudiantes de la educación media superior, quienes se han visto más envueltos en las producciones tecnológicas que otras generaciones, por lo tanto, han tenido mejores oportunidades para apropiarse cada vez más de los saberes y utilidad de estos recursos.

Para comprender la valoración que tienen los estudiantes del TEBAEV, en este trabajo se utiliza la teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici,<sup>3</sup> la cual brinda elementos teóricos que nos permiten interpretar el discurso de la población de los encuestados. Dicho discurso será analizado mediante el programa IRaMuTeQ,<sup>4</sup> teniendo como resultados nubes de palabras y gráficos de similitud, de los que se desprenden las representaciones sociales sobre las TIC y su uso en esta institución.

Por otro lado, utilizamos también la teoría de los saberes digitales desarrollada por Ramírez y Casillas,<sup>5</sup> que posibilita observar el grado de dominio tecnológico y también el sistema de creencias que sobre las TIC tienen los agentes de la educación. La relevancia de este estudio radica en conocer la visión de los estudiantes sobre dichas herramientas, así como su uso para su formación académica; además de conocer si la práctica educativa que realizan va en paralelo a lo que establecen las teorías tecnológicas.

2. E. Weiss, L. Bernal, C. Guzmán y P. Pedroza, "El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVII, núms. 3-4, julio-diciembre de 2017, pp.7-26.

3. S. Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Argentina, Huemul, S. A., 1979.

4. A. Ruiz, *Trabajar con IRaMuTeQ: pautas*, 2017.

5. A. Ramírez y M. Casillas (comps.), *Háblame de TIC: Tecnología digital en educación superior*, Córdoba, Argentina, Brujas, 2014; A. Ramírez y M. Casillas, "Los saberes digitales de los universitarios", en *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución*, serie Estudios Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2015, pp. 77-106; A. Ramírez y M. Casillas (coords.), *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*, Veracruz, Secretaría de Educación de Veracruz, 2017.

## Marco de referencia

### Representaciones sociales

De acuerdo con Moscovici, las representaciones sociales se refieren a "un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen intangible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación"<sup>6</sup> y menciona las tres dimensiones que se encargan de interpretar esta teoría social: "la actitud, la información y el campo de representación o la imagen".<sup>7</sup> Una vez deduciendo el sentido de estas dimensiones e interpretando la idea clara de lo que cada una representa, es como se le dará el valor de lo social. No obstante, cada dimensión mantiene su grado de dificultad: lo que se refiere a la información es la visión o conocimientos que los grupos sociales poseen sobre algún objeto o ser social; la actitud alude al grado o perfilación que muestra el grupo social hacia algo, bueno, malo, entre otras cosas; y el campo de representación corresponde a la imagen completa de lo que es el objeto social, más allá de lo que se ve reflejado en la actitud.

Las representaciones sociales han funcionado como sustento de análisis en diferentes trabajos de investigación sobre TIC, en los que se han obtenido resultados que ayudan a entender mejor la opinión del público acerca de las tecnologías.<sup>8</sup>

### TIC

Las Tecnologías de la Información y Comunicación, en tanto "sistemas tecnológicos mediante los que se recibe, manipula y procesa información, y que facilitan la comunicación",<sup>9</sup> son una herramienta fundamental para establecer mejor y mayor contacto con la información. Lo que aportan es una infinidad de oportunidades, sabiendo aprovecharlas, además de que permiten a los actores desarrollar habilidades y actitudes, como bien menciona Amar:<sup>10</sup>

1. Ofrecen entornos de comunicación más ricos y, sobre todo, variados.
2. Constituyen zonas para el debate y la complementación.
3. Activan la comunicación síncrona y asíncrona, sea a través de la palabra impresa, transmitida o audiovisual.

6. S. Moscovici, *op. cit.*, p. 18.

7. *Ibid.*, p. 45

8. J. Padilla y W. Silva, "Impacto de las TIC en las representaciones sociales de los docentes en la modalidad b-learning", *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 17, núm. 32, 2017, pp. 161-170; C. Islas, "La implicación de las TIC en la educación: Alcances, limitaciones y prospectiva", *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 8, núm. 15, 2017, pp. 861-876.; L. López, L. Correas y M. Rojas, "Representaciones sociales: formación y uso de tecnologías de información y comunicación. Profesores de educación básica secundaria", *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 50, 2017, pp. 256-276.

9. CEPAL, *Los caminos hacia una Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe*, 2003.

10. V. M. Amar, *Tecnologías de la información y comunicación, sociedad y educación. Sociedad, e-herramientas, profesorado y alumnado*. España, Tébar, 2008, p. 31.



4. Facilitan la posibilidad de elegir el itinerario del aprendizaje y el nivel de dificultad.
5. Posibilitan la flexibilidad del aprendizaje.
6. Establecen esquemas visuales que facilitan la percepción, comprensión y ubicación del conocimiento.
7. Utilizan formas de presentación multimedia.
8. Incentivan los principios de la participación y la responsabilidad de las partes implicadas en el proceso.
9. Prevalece la perspectiva procesual sobre la exclusividad de la producción del conocimiento.
10. Interesan al trabajo colaborativo y no solamente competitivo.

El desarrollo de estas facultades resulta congruente con la utilización de los recursos tecnológicos, con el uso pertinente y el empeño eficiente de los actores.

### *TIC en educación*

Es clara la necesidad de incorporar estas herramientas, sobre todo las de última generación, a la educación para la mejora y eficiencia de los procesos de aprendizaje, ya que ofrecen un formidable potencial para motivar a los estudiantes y facilitan la comprensión por parte de ellos hacia la información. Dichas tecnologías permiten al alumno y al maestro intercambiar información, conocimientos y experiencias independientemente del lugar en el que estén situados, así como la comunicación con personas nacional e internacionalmente.

Los conocimientos y utilidades de estos recursos pueden estar sujetos al marco contextual o a la política institucional. Pere Marquès<sup>11</sup> identifica 11 dimensiones de competencias tecnológicas; sin embargo, en esta investigación nos basaremos en la teoría de los saberes digitales propuesta por Ramírez y Casillas,<sup>12</sup> quienes proponen 10 saberes digitales:

- Manipulación de archivos
- Administración de dispositivos
- Programas y sistemas de información propios de la disciplina del sujeto
- Creación y manipulación de contenido de texto y texto enriquecido
- Creación y manipulación de datos
- Creación y manipulación de contenido multimedia
- Comunicación
- Socializar y colaborar
- Ciudadanía digital
- Literacidad digital

De esta manera podemos observar cuáles son las destrezas a incentivar en los alumnos; respecto de estas versiones de conocimientos, competencias y sa-

11. P. Marquès, *Las presentaciones multimedia*, 2004.

12. A. Ramírez y M. Casillas, *op. cit.*, 2014.

beres las escuelas dentro de sus aulas deben estar formando a sus alumnos, fomentando así un desarrollo y potencializando sus habilidades en el manejo de las TIC. Más allá de lo anterior, lo importante de reconocer la representación que tienen los alumnos sobre su uso y el impacto de las TIC es conocer si ha sido beneficioso o no en su práctica.

### Estudiantes

Entendemos a los estudiantes como personas que se definen por condiciones escolares y, sobre todo, por el sentido que dan a sus estudios;<sup>13</sup> esto es, los jóvenes que acceden a instituciones de educación forman parte de un grupo social específico<sup>14</sup> que participan de la educación media superior. Generalmente, los estudiantes de este nivel educativo son jóvenes nacidos alrededor del año 2000, están familiarizados con los recursos tecnológicos puesto que se han relacionado con ellos en diversos momentos de su vida, algunos desde el nacimiento. Desde el nivel anterior, las TIC ya tienen presencia en el aula de clase y fuera de ella.

Sabemos que los comportamientos, conocimientos y actitudes de las personas se van modificando con los años y, por supuesto, los estudiantes son parte de esta tendencia respecto de la integración de las tecnologías a su vida social-escolar y mientras más se apropien de ellas seguirán cambiando sus conductas.<sup>15</sup>

### Metodología

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo, como bien lo describe Hernández, "utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación",<sup>16</sup> cuya pretensión es entender o explicar el comportamiento de grupos de sujetos, fenómenos o hechos particulares.<sup>17</sup> Por lo tanto, el campo de estudio estuvo conformado por estudiantes del TEBAEV Las Trancas, quienes respondieron un cuestionario y para analizar los datos obtenidos se utilizó el *software* IRaMuTeQ, el cual cumple con la función de presentarlos a través de diferentes gráficos.

En el cuestionario se incluyeron las preguntas ¿Qué piensas del uso de las TIC?, ¿cómo y para qué las utilizas dentro de tu escuela? Esto, con soporte de la técnica de asociación libre propuesta por Abric, que es:

13. F. Dubet, *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 2005.

14. M. A. Casillas, A. de Garay, J. Vergara y M. Puebla, "Los estudiantes de la uam-a, un sujeto social complejo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 6, enero-abril, 2001, pp. 139-163.

15. A. Ramírez y M. Casillas, *op. cit.*, 2014.

16. R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista, *Metodología de la investigación*, México: McGrawHill Education, 2001, p. 8.

17. H. Azinian, *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas: manual para organizar proyectos*, Buenos Aires, Argentina, Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.

una producción verbal [...], permite reducir la dificultad o los límites de la expresión discursiva a partir de un término inductor (o de una serie de términos), y en pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu. Es de carácter espontáneo por lo tanto menos controlado y la dimensión proyectiva de esa producción permite tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado. La asociación libre permite el acceso a los núcleos figurativos de la representación.<sup>18</sup>

Emplear esta técnica coadyuvó a recopilar más información sobre las representaciones sociales acerca de las TIC, a partir de la pregunta detonante.

### **Población**

Los telebachilleratos atienden normalmente a estudiantes de 14 a 18 años de edad, aproximadamente; sin embargo, los alumnos de estos centros escolares no solo se caracterizan por esto, sino por las adversidades que deben afrontar tan solo para acudir a clases diariamente, ya que los planteles suelen estar situados a las afueras de las ciudades y normalmente atienden a jóvenes con medio o bajo nivel económico, lo que resulta en una seria desventaja en comparación de los demás bachilleres.

El estudiante de telebachillerato no siempre cuenta con los dispositivos tecnológicos de punta, en ocasiones los centros de cómputo utilizados no son suficientes en términos de capacidad, cantidad, conexión, etcétera. En efecto, es un factor que interviene en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el cual se ven envueltos tanto el alumno como el docente.

Los datos fueron recolectados el mes de noviembre de 2018 con 32 estudiantes de segundo y cuarto semestre del TEBAEV Las Trancas; la población estuvo integrada con mayor porcentaje de mujeres y menor de hombres, quienes enviaron sus respuestas por medio de correo electrónico, demostrando de esta manera su habilidad en el uso de las tecnologías.

### **Pregunta de investigación:**

- ¿Qué representaciones sociales tienen los estudiantes del TEBAEV Las Trancas sobre el uso de las TIC en su escuela?

### **Preguntas particulares:**

- ¿Cómo se utilizan las TIC en esta institución?
- ¿Para qué se utilizan las TIC en esta escuela?

18. J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, 1994, p. 59.



de frecuencia que "más". Alimentando esta perspectiva se agregan palabras como "fácil", "ayuda", "mejorar" y "poder", en la que se hace hincapié porque expresa la confianza que brindan las TIC a los estudiantes para llevar a cabo sus actividades y adquirir conocimientos.

Mediante la conexión de las palabras expresadas por los alumnos se crea un discurso alrededor de las representaciones sociales sobre las TIC: promueven la adquisición de aprendizajes y facilitan el acceso al conocimiento, ya que a través de ellas buscan, envían información y se comunican. De igual manera, los estudiantes demuestran una actitud positiva en cuanto a su uso dentro de las clases, ya que las vuelven más atractivas porque es una forma diferente de estudiar los contenidos. Los aprendientes exponen que mediante las TIC se sienten empoderados, porque ahora el maestro ya no es la única fuente de conocimiento.

Esto justifica y da motivos para implementar su uso en mayor medida, ya que funcionan como herramienta didáctica para que los estudiantes trabajen con mayor entusiasmo y mejoren su proceso de enseñanza-aprendizaje, transversalizando los saberes digitales en el aula.

### *Análisis de similitud*

Este tipo de gráfico ordena las palabras de acuerdo con la relación semántica que el programa identifica dentro del corpus. Por lo tanto, el análisis de similitud permite darles sentido mediante las conexiones entre ellas.

En este análisis se identifica a la palabra más como núcleo del cual se desprenden semánticamente otras como "bueno", "información" y "aprender"; es decir, existe una conexión de contexto.



programas como, por ejemplo, correo electrónico o Facebook, facilitando a la vez satisfacer sus necesidades y adquirir el conocimiento.

## Conclusiones

A manera de conclusión, las representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre las TIC y su uso son positivas y favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, ya que ayudan a cumplir con mayor facilidad sus actividades y ofrecen una opción llamativa y diferente.

Consideran que son un medio que magnifica su conocimiento y la manera de aprovecharlo, toda vez que posibilitan verificar la veracidad de la información y contrastarla con la que brinda el docente, por lo que amplía el debate y la discusión, así como innova la manera de aprender. Los participantes manifestaron que son necesarias y útiles dentro del salón.

Los alumnos del TEBAEV emplean de manera constante las TIC para difundir información, es decir, son el medio alternativo para acceder a saberes; también empoderan su autonomía como estudiantes, ya que brinda la oportunidad de visualizar las distintas manifestaciones culturales, por ende, pueden poner en práctica la teoría recibida de una forma menos convencional. Asimismo, incluyeron al maestro en el conjunto de los beneficiados, porque infieren que las TIC también le sirven como herramienta didáctica que él puede utilizar para impartir la clase.

Los estudiantes mejoran sus procesos comunicativos mediante el uso de programas o Apps utilizando las redes y dispositivos como el celular y la computadora; refieren que las TIC son herramientas que también les acerca soluciones sobre cómo utilizar correctamente sus dispositivos y explotar de mejor forma la gama de oportunidades que ofrecen.

## Referencias

- ABRIC, J., *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, 1994.
- AMAR, V. M., *Tecnologías de la información y comunicación, sociedad y educación. Sociedad, e-herramientas, profesorado y alumnado*. España, Tébar, 2008.
- AZINIAN, H., *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas: manual para organizar proyectos*, Buenos Aires, Argentina, Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.
- BRUNNER, J., *Educación e Internet ¿La próxima revolución?*, México, fce, 2003.
- CASILLAS, M. A., De Garay, A., Vergara, J. y Puebla, M., "Los estudiantes de la uam-a, un sujeto social complejo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 6, enero-abril, 2001, pp. 139-163.
- CASILLAS, M., Ramírez, A. y Ortiz, V., "El capital tecnológico, una nueva especie de capital cultural. Una propuesta para su medición" en *Háblame de tic: Tecnología digital en la Educación Superior*, A. Ramírez y M. A. Casillas, Córdoba, Argentina, Brujas, 2014, pp. 23-38.

- CASTELLS, M., *La Era de la Información*, vol. I. La Sociedad Red, México, Siglo XXI Editores, 2000.
- \_\_\_\_\_, *La Era de la Información*, vol. II. El poder de la identidad, México, Siglo XXI Editores, 2001.
- CEPAL, *Los caminos hacia una Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe*, 2003. Consultado en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2354-caminos-sociedad-la-informacion-america-latina-caribe>
- DUBET, F., *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 2005.
- HERNÁNDEZ, R., Fernández, C. y Baptista, P., *Metodología de la investigación*, México: McGrawHill Education, 2001.
- ISLAS, C., "La implicación de las tic en la educación: Alcances, limitaciones y prospectiva", *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 8, núm. 15, 2017, pp. 861-876.
- LÉVY, P., *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*, México, Anthropos Editorial- uam-Iztapalapa, 2007.
- LÓPEZ, L., Correa, L. y Rojas-Bahamón, M., "Representaciones sociales: formación y uso de tecnologías de información y comunicación. Profesores de educación básica secundaria", *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 50, 2017, pp. 256-276. Consultado en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/823/1341>
- MARQUÉS G., P., *Las presentaciones multimedia*, 2004. Consultado en <http://peremarques.net/presenmultimedia.html>
- MOSCOVICI, S., *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Argentina, Huemul, S. A., 1979.
- PADILLA, J. y Silva, W., "Impacto de las tic en las representaciones sociales de los docentes en la modalidad b-learning", *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 17, núm. 32, 2017, pp. 161-170. Consultado en <https://doi.org/10.22518/16578953.824>
- RAMÍREZ, A. y Casillas, M. (comps.), *Háblame de TIC: Tecnología digital en educación superior*, Córdoba, Argentina, Brujas, 2014.
- RAMÍREZ, A. y Casillas, M., "Los saberes digitales de los universitarios", en *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución, serie Estudios Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2015, pp. 77-106.
- RAMÍREZ, A. y Casillas, M. (coords.), *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*, Veracruz, Secretaría de Educación de Veracruz, 2017.
- RUIZ, A., *Trabajar con IRaMuTeQ: pautas*, 2017. Consultado en [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar\\_con\\_IRAMUTEQ\\_PAUTAS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar_con_IRAMUTEQ_PAUTAS.pdf)
- TEDESCO, J., *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Argentina, FCE, 2000.
- WEISS, E., Bernal, L., Guzmán, C. y Pedroza, P., "El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVII, núms. 3-4, julio-diciembre de 2017, pp.7-26.



**Cuarta parte**  
**Representaciones sociales de**  
**estudiantes y académicos**  
**de educación superior**

113

113

## Capítulo VIII

# Ser docente: una mirada desde las representaciones sociales de estudiantes normalistas

Reyna María Montero Vidales

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

reyniux11@hotmail.com

Cintia Ortiz Blanco

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

cintiaortiz@hotmail.com

### Introducción

La teoría de las representaciones abordada desde la psicología social permite acercarse a las personas con una visión holística, favoreciendo con ello el quehacer interdisciplinario en el que historiadores, sociólogos, psicólogos y educadores, entre otros, han tratado esta teoría como una condición de posibilidad para conocer, comprender o explicar, desde la mirada del otro, lo que acontece en su cotidianidad.

Se destaca en esta investigación el contexto de las escuelas normales, caracterizadas hoy en día como Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales surgieron ante una necesidad educativa cuyo legado histórico se ha ido construyendo a través de los años en una constante interacción con la población, sobre todo con la más vulnerable. Sus principios están orientados hacia una formación humanista, social y pedagógica, bajo un pensamiento liberal, en donde la observación y la práctica en diversos contextos educativos han sido aspectos sustanciales que han caracterizado la cercanía de los estudiantes normalistas con la realidad educativa en los niveles de educación básica.

Estas IES están orientadas a la formación de docentes, quienes egresan con el grado de licenciados; cabe destacar que en la estructura del Sistema Educativo en México, las escuelas normales funcionan bajo un marco legal sustentado en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) y la Ley General de Educación (2018), que les otorgan a la autoridad educativa federal la atribución exclusiva de determinar para toda la República sus planes y programas de estudio en vinculación con la educación básica.

Dichas instituciones formadoras de docentes, a través de su currículum, generan condiciones para que durante el trayecto de su formación inicial los estudiantes conozcan los diferentes tipos de escuelas de educación básica;

en el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar, los alumnos tienen un acercamiento a contextos en los que se circunscriben los jardines de niños y con ello tienen la posibilidad de acercarse a diversos escenarios sociales, escolares, culturales y familiares.

En el año 2012, a nivel nacional se implementó un nuevo plan de estudios para las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria,<sup>1</sup> aunado a ello, en el contexto de las políticas educativas emergentes, a través del *Diario Oficial* de la Federación,<sup>2</sup> se promulgó una reforma educativa que provocó numerosos debates relacionados con la docencia y su función en los niveles de educación básica y media superior.

En este periodo se realizaron modificaciones y adiciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en lo que respecta al artículo tercero, destacando fracciones orientadas hacia la evaluación del desempeño docente de educación básica y media superior, lo que dio lugar a movilizaciones magisteriales, cuestionamientos y debates públicos con relación a la educación y la función docente, teniendo un impacto significativo en la matrícula de las escuelas normales, pues ésta disminuyó considerablemente durante este periodo.

El escenario nacional se vio influenciado por los medios de comunicación, los discursos expresados por diferentes sectores de la sociedad, como los sindicatos de maestros, organismos empresariales, organizaciones no gubernamentales, representantes del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), académicos e investigadores, entre otros, quienes profundizaron en importantes discusiones vinculadas al quehacer docente.

Ante este panorama surgió el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la docencia que poseen las estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar generación 2014-2018? El supuesto hipotético estuvo orientado a considerar que las representaciones sociales sobre la docencia que tienen las estudiantes están determinadas por su historia de vida, por los saberes, experiencias y conocimientos disciplinares adquiridos en su formación inicial, el contexto en el que se desenvuelven y el momento histórico en que viven. El objetivo de la investigación fue describir dichas representaciones sociales.

Se considera de gran relevancia explorar el significado de ser docente desde las voces del estudiantado, ya que abre una veta de investigación que resalta la mirada de una noción conceptual en construcción y permite acercarse a las nociones que pueden establecerse con relación a la profesión docente ante los debates actuales de su quehacer.

El interés por abordar este tema se justifica en el importante papel que los docentes desempeñan en los distintos niveles, no solo como mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también como los seres humanos que desarrollan una labor en la que el ser y deber ser de la profesión se

1. SEP, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*, México, 2012.

2. Presidencia de la República, *Decreto que reforma los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción xxv, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, *Diario Oficial* de la Federación, 2013.

encuentran presentes explícita e implícitamente en el trabajo que realizan en la cotidianidad de la vida en las escuelas.

Es así como el presente capítulo se encuentra organizado, en un primer momento, en una aproximación a la noción docente a partir de las representaciones sociales, posteriormente se muestra la metodología de la investigación y en un tercer momento se presentan los resultados del estudio y finalmente las conclusiones.

### Una aproximación a la noción de docencia desde las representaciones sociales

Hablar de la docencia hoy en día conduce a pensar de manera más profunda en un posicionamiento ontológico que recupera el ser y deber ser ante una profesión cuyo legado histórico se encuentra estrechamente vinculado con la sociedad y los acontecimientos propios de la época.

Ante un panorama social cada vez más complejo y diverso, el quehacer docente se ejerce considerando tanto el currículum formal<sup>3</sup> como el oculto,<sup>4</sup> permeado por un entramado de relaciones en donde se entretrejen las historias de vida de los docentes, los saberes, experiencias, conocimientos disciplinares en su formación inicial y profesional, el contexto en el que se desenvuelven y el momento histórico en el que transcurren los distintos escenarios en los que participa.

Desde este punto de vista, la proyección social del docente impacta en el contexto en el que se encuentra inmerso; por ejemplo, en el ámbito de las escuelas normales, la formación inicial que se ofrece en las diferentes licenciaturas orientadas a la formación de docentes para la educación básica permite a los estudiantes conocer y acercarse a los fenómenos educativos desde un espacio académico, en donde teoría y práctica cobran significado, coadyuvando a la comprensión, construcción y deconstrucción del proceso educativo, en el que lo simbólico, lo real y lo imaginario<sup>5</sup> forjan las representaciones de la realidad educativa de los alumnos y por ende dan significado a la docencia y su quehacer.

Es en la escuela donde los futuros docentes construyen en su cotidianidad una serie de significados que hacen posible la comprensión de lo que ahí sucede, es por eso que la teoría de las representaciones sociales, como lo señala Moscovici, visualiza al ser como "eminente social y está modelado, en particular, por el lenguaje de la sociedad a la cual pertenece y, de este modo, por el universo cognoscitivo y simbólico que le precede".<sup>6</sup>

Piña y Cuevas argumentan que "las representaciones sociales las expresa un sujeto y se refieren a algo o a alguien: una institución, un contenido,

3. M. De Alba, *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México, UNAM, 1991.

4. H. Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1997.

5. J. Lacan, "Le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel", en *Petits écrits et conférences*, recopilación de fotocopias de diverso origen que agrupa varios textos inéditos de Lacan, Biblioteca de la E.F.B.A.: CG-254, 1945, pp. 403-429.

6. S. Moscovici, 1979, en Villarroel, G., "Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad", *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 49, núm.17, 2007, p. 438.

una metodología, un acontecimiento, un reglamento".<sup>7</sup> De acuerdo con Jodelet, dichas representaciones:

corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos.<sup>8</sup>

Bajo esta mirada, las relaciones interpersonales que se establecen entre docentes y estudiantes normalistas juegan un papel fundamental, ya que guían la vida cotidiana, en donde la diversidad de opiniones en torno a un mismo tema, como es la docencia, se va construyendo a partir del sentido común, favoreciendo con ello una mayor conciencia de realidad.

Abric<sup>9</sup> afirma que la representación social no puede ser tomada como un simple reflejo de la realidad, dado que el significado y el significante que se puede tener ante un hecho o situación recupera diversos factores, como el contexto social e ideológico, el lugar del individuo en la organización social, así como la historia personal y la del grupo.

Esta perspectiva también muestra a la representación como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las conductas y las relaciones sociales, aquí las expectativas acerca de un hecho de la realidad cobran sentido.

De acuerdo con Araya, "las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa".<sup>10</sup>

Por su parte, Mazzitelli *et al.* definen a las representaciones sociales como:

construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo. Son de orden cognitivo, dado que los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que ellos construyen significados y teorías sobre la realidad en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social.<sup>11</sup>

Lo que se advierte en los planteamientos de los autores es que se recupera la idea de que la representación social es una teoría que puede ser construida por las personas con la finalidad de comprender su realidad, su entorno, el medio en el que se desenvuelven; de esta manera cada sujeto da un significado

7. En C. Mazzitelli, S. Aguilar, A. Guirao y A. Olivera, "Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: Contenido y estructura", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VI, núm. 6, 2009, p. 102.

8. D. Jodelet, "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación", *Espacios en blanco, ser indagaciones*, vol. 21, núm. 1, 2011, p. 134.

9. J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, 2001.

10. S. Araya, *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*, Costa Rica, FLACSO, 2002, p. 11.

11. Mazzitelli *et al.*, *op. cit.*, p. 267.

a situaciones, personas o hechos de la vida cotidiana en la que se encuentran inmersos.

Visto de este modo, la docencia en su conjunto implica el conocimiento de las prácticas internas dentro del aula y de la escuela, pero también requiere de un soporte que se articule con la historicidad de las personas y su modo de ver y comprender la profesión. En este sentido, al hablar sobre la noción de ser docente desde las voces de quienes están en contacto con la realidad educativa, implica la presunción de un posicionamiento que los determina como seres únicos e irrepetibles en un contexto determinado que permite expresar una serie de percepciones que develan creencias, saberes y expectativas.

## Metodología

La presente investigación se orientó en un estudio descriptivo e interpretativo, empleando la técnica de la encuesta con preguntas de opinión y el análisis de datos cualitativos mediante el programa interface de R e IRaMuTeQ.

Para efectos del presente trabajo, la recolección de la información se llevó a cabo en una de las cinco licenciaturas que se ofrecen en una escuela normal pública del estado de Veracruz. Se utilizó la técnica de encuesta, lo cual dio la oportunidad de construir preguntas de opinión que permitieron a las estudiantes expresar abiertamente sus opiniones en torno a la concepción de la docencia y las características académicas que consideran deben poseer los docentes; en este caso se hizo referencia a aquellos que se encuentran adscritos a la licenciatura en Educación Preescolar.

La técnica permitió recuperar información a través de un cuestionario, el cual consistió en un documento escrito para ser resuelto sin la intervención del investigador;<sup>12</sup> su construcción incorporó preguntas de opinión que obedecen a dos aspectos: el primero, relacionado con la noción docente, y el segundo, con las características académicas que debe poseer un docente de la licenciatura en Educación Preescolar.

Para la obtener la información se propició el acercamiento con las estudiantes; asimismo, se adecuó y aplicó el instrumento a partir de un estudio piloto. Con el instrumento aplicado y la información se procedió a emplear el *software* Interface de R e IRaMuTeQ, dado que permiten efectuar un análisis multidimensional de textos. Este programa se caracteriza por desagregar las características de los discursos de posesión, empleando para ello un método cuyo fundamento teórico descansa en el trabajo de Reinert,<sup>13</sup> quien plantea que todo discurso expresa un sistema de mundos lexicales donde las palabras se concatenan formando frases, fragmentos o discursos. La organización de la información para el análisis recuperó las respuestas dadas por las 57 estudiantes que integran el total de la generación 2014-2018.

12. S. Zorrilla, *Introducción a la metodología de la investigación*, México, Aguilar, 2000.

13. Reinert, 1986, en M. De Alba, "El método Alceste y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la Ciudad de México, *Papers on Social Re-presentations. Textes sur les représentations sociales*, núm. 13, 2004, pp. 1-20.

## Resultados

La teoría de las representaciones sociales es un marco de investigación complejo, el cual –de acuerdo con Moscovici–<sup>14</sup> se puede examinar en tres dimensiones: a) la información, b) el campo de representación, y c) la actitud.

### a) Dimensión de la información

Se refiere a la organización o suma de conocimientos con que cuenta una persona o grupo de personas sobre algo o alguien. En los resultados se observa que la calidad y cantidad de la información de las participantes se relaciona directamente con el contexto y el tipo de interacciones sociales que rodean a cada estudiante, sobre todo en aquellos aspectos vinculados con su historia de vida, saberes, experiencias escolares, conocimientos disciplinares adquiridos en su formación inicial, el contexto en el que se desenvuelven, el momento histórico que enfrentan y las vivencias académicas con sus docentes en la escuela normal, así como sus jornadas de observación y práctica en los distintos contextos educativos.

A partir de esta mirada, al explorar la concepción sobre la docencia, las estudiantes reconocen que es una profesión que implica un compromiso social, subrayando el proceso formativo que destaca el valor del ser humano. En esta idea subyace el asumirse como sujetos sociales e intelectuales transformativos, que van más allá de los procedimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; significa estar conscientes de que su función impacta no solo en la transformación de su vida académica, sino también de su vida personal (ver Figura 1).

Asimismo, se advierte una docencia que busca diseñar e implementar estrategias que generen conocimientos significativos en la vida de los estudiantes, que fortalezca valores y desarrolle habilidades que posibiliten a las personas a ser capaces de interpelar su realidad en una sociedad dinámica, compleja y plural.

14. Moscovici, 1979, en M. Mora, *op. cit.*





De esta manera, la docencia está vinculada en su función no solo con las orientaciones que se explicitan en los documentos normativos y en el currículo, sino también con el imaginario social relacionado con la función no pedagógica y con las expectativas socialmente construidas acerca de la profesión. En este orden de ideas se recuperan las siguientes expresiones:

*Es una profesión que requiere la puesta en juego de diversas actitudes, habilidades y conocimiento para lograr mediar el aprendizaje en los alumnos (RE 37).*

*La docencia es el medio por el cual se guía a los estudiantes para un aprendizaje significativo (RE 40).*

*Es la profesión más noble, implica la actividad de enseñar (RE 43).*

Los planteamientos que las estudiantes expresan dejan ver que la docencia vista de este modo es una actividad profesional que orienta y guía los procesos de aprendizaje; en ella se encuentran inmersas, como lo señalan Fierro, Fortoul y Rosas,<sup>15</sup> las dimensiones personal, interpersonal, didáctica, institucional, social y valoral, o bien, como lo refiere Vonk,<sup>16</sup> las dimensiones personal, contextual, de conocimiento y de las destrezas. Así, a partir de las respuestas de las participantes, en la docencia está comprendida la relación de la persona con el ser de la profesión, conectado con la comprensión humana y el fortalecimiento del quehacer ético respaldado por los principios y valores que emanan del compromiso social y educativo.

### **b) Dimensión del campo de representación**

En lo que respecta al campo de la representación, éste expresa el contenido de la representación organizada en forma jerarquizada, con variaciones entre grupos e inclusive al interior de cada uno; permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización, con relación a sus fuentes inmediatas.<sup>17</sup>

En otras palabras, el campo de la representación se refiere a la interpretación que el sujeto construye a través de una jerarquización de la información, teniendo en cuenta su calidad; es el conjunto de explicaciones que las personas elaboran con base en las relaciones que van estableciendo y la información que van adquiriendo. Muchas veces la representación social que se tiene puede carecer de "información", lo cual se evidencia en la explicación que una persona da sobre cierto objeto, no existiendo organización en la información que proporciona, sino ideas aisladas, las cuales no le permiten concretar la representación social.

15. C. Fierro, B. Fortoul y L. Rosas, *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós, 1999.

16. J. Vonk, *Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions*, paper presented at AERA, S. Francisco, 1995.

17. S. Moscovici, 1979, en Mora, *op. cit.*

En la Figura 2 se muestran las respuestas de las estudiantes a la pregunta: ¿Qué características académicas debe poseer un docente que imparte clases en licenciatura en Educación Preescolar? En ellas se observa que, desde su percepción, el docente debe ser un facilitador de procesos de enseñanza y aprendizaje que coadyuve al fortalecimiento de conocimientos, tomando en cuenta las características de los estudiantes.

Se destaca la innovación en la práctica docente, así como la formación permanente, continua o bien "actualización" que, en palabras de las encuestadas, le permita al docente fortalecer sus conocimientos, habilidades y actitudes; se infiere que la función magisterial está permeada de una realidad social que lo identifica y define en su ser.

También se observa que la noción de docencia ha sido un proceso en constante transformación, pues el imaginario social sobre las características de un profesor ha tenido varias acepciones, tales como apóstol de la educación, ingeniero conductual, facilitador, guía de procesos de enseñanza y aprendizaje, agente social de transformación, investigador o innovador, entre otras, que lo han caracterizado en su desempeño académico y rol social.

En este sentido, las respuestas siguientes revelan cómo estas construcciones que las estudiantes expresan sobre la docencia entrañan un bagaje que se recupera a través de sus experiencias, saberes y conocimientos. Se destacan los aspectos que estiman debe poseer un docente y esta mirada hace referencia a los formadores de docentes adscritos a una escuela normal.

122

*Fundamentar su práctica en la planeación, evaluar su actuar y buscar la mejora constante, crear ambientes propicios para el aprendizaje, actuar de manera ética y profesional, investigar, trabajar en colaboración, nunca dejar de aprender (RE 17).*

*Innovación pensamiento crítico y reflexión (RE 18).*

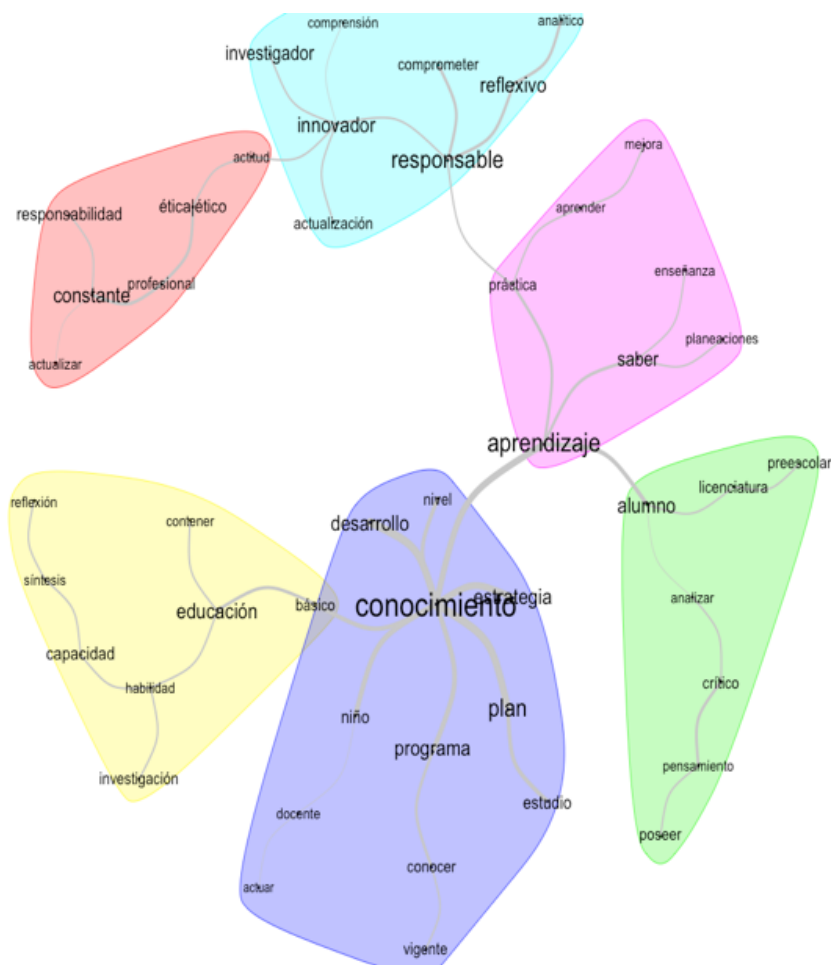
*Tener vocación, gusto por trabajar con los alumnos, ser responsable, ético y empático (RE 22).*

*Dinámico, abierto, flexible, investigador, curioso, innovador, puntual, que disfrute lo que haga, responsable y comprometido (RE 32).*

*Debe saber utilizar las TIC, realizar investigaciones, escribir textos científicos, innovar sus estrategias de enseñanza (RE 41).*

122

Figura 2. **Árbol de similitudes. Características académicas del docente de la licenciatura en Educación Preescolar**



Fuente: elaboración propia.

En las respuestas también sobresalen aspectos relacionados con la responsabilidad del docente, la intervención didáctica y el pensamiento crítico; se menciona la importancia de una planeación que atienda a la inclusión y la diversidad, que además permita establecer una relación entre la realidad educativa de la educación básica y los contenidos que se abordan en las asignaturas que se imparten en la licenciatura. Además, consideran necesario el conocimiento disciplinar sobre los temas abordados en las asignaturas, el uso de las TIC, el trabajo colaborativo, la creatividad y las adecuaciones curriculares.

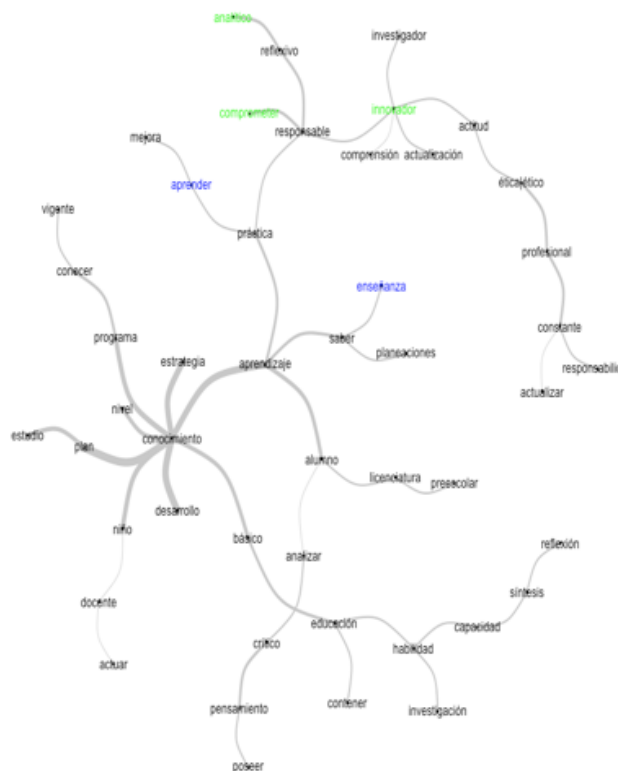
Rodríguez y<sup>18</sup> aseguran que las representaciones sociales posibilitan analizar cómo determinado grupo social "ve", "interpreta" y "da sentido" a una zona de sus vivencias individuales y colectivas; es decir, durante el proceso de

18. T. Rodríguez y M. García, *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, México, CUCSH-UDG, 2007.

anclaje, el sujeto relaciona toda la información que sabe acerca de ese algo o alguien con su contexto y su cultura, para así mostrar una actitud ya sea García positiva o negativa hacia el objeto de estudio.

En las respuestas dadas por las estudiantes, cada una organizó su información de acuerdo con su propia interpretación, llegando finalmente a diferir en sus respuestas; por ejemplo, al plantear la pregunta ¿cuáles son las características académicas que debe poseer un docente?, Preescolar, pudo observarse –tal y como lo muestra la Figura 3– que hay una tendencia por grupo acerca de las características que debe tener un docente. Así, en el caso del grupo A, destaca el manejo de estrategias didácticas, el conocimiento disciplinar y de los planes y programas de estudio de educación normal y educación básica relativos a preescolar. En el grupo B se habla de un docente analítico, comprometido, reflexivo, investigador e innovador y en el caso del grupo C sobresalen los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados con la intervención didáctica, la actualización y el compromiso ético.

**Figura 3. Mapa de similitud. Características académicas por grupo del docente en la licenciatura en Educación Preescolar**



Fuente: elaboración propia.

### c) Dimensión de la actitud

En lo que concierne al campo de las actitudes, éste hace referencia a la orientación favorable o desfavorable acerca del objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación.<sup>19</sup>

Por ejemplo, sobresale en las respuestas de las estudiantes que un docente debe ser capaz de resolver conflictos, ser reflexivo, analítico, argumentativo, apto para relacionar la teoría con la realidad y, al mismo tiempo, ser empático, atendiendo con ello aspectos valorales como el respeto, la justicia, tolerancia, equidad y responsabilidad.

En las respuestas se advierte que el docente requiere ser:

*Inclusivo, autoconocimiento, actualización, innovador (RE 8).*

*Flexible, paciencia, actitud positiva, responsabilidad, innovador, sabe escuchar (RE 19).*

*Responsable, tolerante, tener apertura y reflexivo (RE 27).*

*Apertura a resolver dudas. Ética profesional para resolver alguna situación (ya sea problemática o no) con alguno de sus alumnos. Ser empático y crear un ambiente de confianza con los estudiantes de esta licenciatura (RE 51).*

Otro elemento que predomina en las respuestas es la importancia que las estudiantes otorgan a la responsabilidad del docente ante las diversas actividades que debe llevar a cabo, subrayando actitudes como la empatía y la escucha, además del desarrollo profesional del docente mediante la actualización e innovación.

En este sentido, como lo señala Migone, "las actitudes del maestro de aceptación, comprensión empática y congruencia cumplen una función muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque el estudiante aprende de manera significativa en un ambiente de aceptación, respeto y confianza".<sup>20</sup>

### Conclusiones

Las representaciones sociales son todo un universo de opinión, tal como afirma Moscovici. Contextualizar la noción docente desde la mirada de las nuevas generaciones con las que trabaja implica acercarse a los contextos de los sujetos, quienes inmersos en un proceso formativo, instituyen permanente significados que derivan de su vida cotidiana. Centrar la mirada en los espa-

19. S. Moscovici, 1979, en Mora, *op. cit.*

20. J. Migone, *La relación maestro-alumno: Un modelo centrado en la persona*, (Desarrollo Humano, tesis de maestría), México, Universidad Iberoamericana, 2001, p. 114.

cios educativos donde se construyen las representaciones sociales sobre la docencia, como es el caso de las escuelas normales, abre una veta de posibilidades para explorar y adentrarse en otros submundos que caracterizan a la profesión.

En una época dinámica y compleja es fundamental generar espacios de reflexión que ayuden a comprender aquellos factores externos como los medios de comunicación, líderes de opinión y organismos descentralizados, entre otros, que influyen en la construcción de las representaciones sociales que se generan en relación con la docencia y su función.

En el caso de las prácticas que los formadores realizan en el interior del grupo con los estudiantes normalistas, los resultados muestran que existe una carga de significados implícitos –producto de la historia personal y profesional, que se confrontan con los saberes, creencias, valores, historias de vida de quienes participan– respecto de un currículum formal establecido, cuya forma de ser abordado también tiene como referente la fundamentación legislativa en la que se sustenta y la historicidad de la institución.

Todo lo anterior permea en la construcción de la representación social sobre la docencia, al mismo tiempo que se va construyendo una identidad profesional con conciencia colectiva de la función que la labor docente entraña, sin perder la esencia que cada ser humano posee en su carácter de único e irrepetible, lo cual le permite posicionarse ante una forma de pensar, interpretar e interpelar al mundo desde sus propios recursos como persona. Corresponde a quienes tienen la responsabilidad de diseñar e implementar políticas educativas actuar de manera responsable y congruente con los contextos educativos vinculados no solo con aspectos pedagógicos, sino también éticos, que posibiliten las condiciones para el ejercicio docente.

Ante el supuesto hipotético orientado a considerar que las representaciones sociales sobre la docencia que poseen las estudiantes están determinadas por sus historias de vida, los saberes, experiencias, conocimientos disciplinares en su formación inicial, el contexto en el que se desenvuelven y el momento histórico que viven, en las respuestas se observa un proceso de construcción y deconstrucción de lo que significa ser docente hoy en día, ya que visto desde la representación en la experiencia obtenida en la escuela normal con los formadores de docentes y lo que se espera de su quehacer como un profesional de educación superior, las estudiantes perciben que actualmente la dinámica institucional de las escuelas normales se ha ido transformando paulatinamente.

Con base en lo anterior, la presente investigación permite saber que la noción de la docencia está en constante transformación, dado que las políticas educativas conducen al docente de las escuelas normales hacia una formación continua en estudios de posgrado, acceder a un perfil deseable, la conformación de cuerpos académicos que forjen líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento que puedan explicar, describir, comprender o transformar la realidad educativa y, al mismo tiempo, que atiendan las funciones sustantivas relacionadas con la docencia, acompañamiento tutorial, investigación, difusión y extensión de la cultura; inmerso en ello se encuentra

la gestión, producción y divulgación académica, así como el establecimiento de redes de colaboración con investigadores de otras instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional.

Asumir la responsabilidad de formar futuros docentes que se enfrentarán a contextos diversos y multiculturales hace que el trabajo que se lleva a cabo al interior de las escuelas normales deba enfocarse hacia un compromiso ético y dialógico, en congruencia con el fortalecimiento académico.

## Referencias

- ABRIC, J. C., *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, 2001.
- ARAYA, S., *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*, Costa Rica, FLACSO, 2002.
- DE ALBA, M., *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México, UNAM, 1991.
- \_\_\_\_\_, "El método Alceste y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la Ciudad de México, *Papers on Social Re-presentations. Textes sur les représentations sociales*, núm. 13, 2004, pp. 1-20.
- DIARIO Oficial de la Federación, *Ley General de Educación*, 2018. Diario Oficial de la Federación. Última reforma publicada DOF 19-01-2018. Consultado en [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&-fecha=30/09/2019#:~:text=La%20presente%20Ley%20garantiza%20el,bienestar%20de%20todas%20las%20personas](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&-fecha=30/09/2019#:~:text=La%20presente%20Ley%20garantiza%20el,bienestar%20de%20todas%20las%20personas)
- CÁMARA de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, 1917. Consultado en <https://googl/GvkKaM>
- FIERRO, C., Fortoul, B. y Rosas, L., *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós, 1999.
- GIROUX, H., *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1997.
- JODELET, D., "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación", *Espacios en blanco, ser indagaciones*, vol. 21, núm. 1, 2011, pp. 133-154.
- LACAN, J., "Le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel", en *Petits écrits et conférences*, recopilación de fotocopias de diverso origen que agrupa varios textos inéditos de Lacan, Biblioteca de la E.F.B.A.: CG-254, 1945, pp. 403-429.
- MAZZITELLI, C., Aguilar, S., Guirao, A. M. y Olivera, A., "Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: Contenido y estructura", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VI, núm. 6, 2009, pp. 265-290. Consultad en <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a-14mazzitelli.pdf>
- MIGONE, J., *La relación maestro-alumno: Un modelo centrado en la persona*, (Desarrollo Humano, tesis de maestría), México, Universidad Iberoamericana, 2001.

- MORA, M., "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici", *Athenea digital*, núm. 2, 2002, pp. 1-25. Consultado en <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- MOSCOVICI, S., *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Argentina, Huemul, 1979.
- PRESIDENCIA de la República, *Decreto que reforma los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2013, México, Diario Oficial de la Federación, 2013. Consultado en [www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&)
- RODRÍGUEZ, T. y García, M., *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, México, CUCSH-UDG, 2007.
- SECRETARÍA de Educación Pública (SEP), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*, México, 2012. Consultado en [https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepreieb](https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepreieb)
- VILLARROEL, G., "Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad", *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 49, núm.17, 2007, pp. 434-454.
- VONK, J., *Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions*, paper presented at AERA, S. Francisco, 1995.
- ZORRILLA, S., *Introducción a la metodología de la investigación*, México, Aguilar, 2000.



## Capítulo IX

# Elaboración de documento de titulación: fortalezas y debilidades en estudiantes

Laura Oliva Zárate  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
Universidad Veracruzana  
loliva@uv.mx

### Introducción

De acuerdo con el *Diario Oficial* de la Federación, en los acuerdos 649 y 650 relacionados con la formación de maestros de educación primaria y preescolar, se pretende a partir de una serie de cambios tanto políticos como sociales en México responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en el mundo para mejorar la calidad educativa.<sup>1</sup> Todo ello, sin dejar de lado el objetivo pedagógico para el que fueron establecidas las escuelas normales. La reforma de 2012 radica en la actualización de sus planes de estudio desde perspectivas teórico-metodológicas que den sustento a la articulación de las prácticas pedagógicas en educación básica.

De los elementos que componen la malla curricular como articuladora de saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le otorgan sentido a los trayectos formativos, encontramos un espacio asignado para el "Trabajo de titulación", en el que el estudiante lleva a cabo actividades orientadas a la elaboración de su documento en las modalidades de portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, bajo la asesoría de un docente, considerando a la titulación como el último de los procesos que los estudiantes habrán de cumplir para concretar su formación inicial.

La titulación representa la fase de culminación de los estudios que le permite al alumno o alumna normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente; en este proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación.<sup>2</sup>

1. SEP, Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, México, *Diario Oficial* de la Federación, 2012a.; SEP, Acuerdo número 640 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, México, *Diario Oficial* de la Federación, 2012b

2. DGESE, *Planes de Estudio Licenciatura en Educación Primaria* (plan 2012), 2012a; DGESE, *Planes de Estudio Licenciatura en Educación Preescolar* (plan 2012), 2012b.

Es claro que cualquier proceso es mejorable y éste no es la excepción, aún hay mucho por hacer y la presente investigación resulta pertinente por su relevancia institucional no solo en la eficiencia terminal de los y las estudiantes, sino en el fortalecimiento de sus competencias investigativas, en donde se encuentra un área de oportunidad.

A nivel nacional, en el 2016 egresó la primera generación del Plan de Estudios 2012 de las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Pre-escolar de las escuelas normales, con modalidades de titulación distintas a las que se venían aplicando en los anteriores planes de estudio. De manera particular, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" se detectó la necesidad de llevar a cabo una aproximación al proceso de titulación que aportara elementos para identificar problemas relevantes en la elaboración del documento de titulación, desde la perspectiva del estudiante. Considerando que se trataba de la primera generación del plan, sería importante realizar mejoras relacionadas con la toma de decisiones académicas y administrativas.

Al respecto, Oliva, Lagunes y Guzmán, y Oliva y Lagunes<sup>3</sup> reportaron el seguimiento durante la escritura de los documentos de acuerdo con la opinión del estudiantado, tanto de la generación 2012-2016 como de la 2014-2018. Lo anterior, debido a la necesidad de mejorar el proceso; de esta manera, con los resultados obtenidos de un cuestionario aplicado a los alumnos de último año, se logró identificar que los principales inconvenientes reportados se relacionaban con su director/a, con la organización institucional, tiempo y formación. En dicho estudio se encontraron dificultades en el desarrollo de algunos apartados que componían el documento de titulación en sus modalidades de tesis de investigación, informe de prácticas y portafolio de evidencias, así como la importancia de enfocar la atención en reforzar el trabajo del colegiado en la dirección del documento. En opinión del estudiantado, se debía contar con personal capacitado (23.9%), el área de oportunidad seguía siendo la figura del director, sin dejar a un lado otras circunstancias que le acompañaban.

Desde luego, si no se emprenden acciones que atiendan las necesidades en materia investigativa por parte de los actores (entiéndase profesorado-alumnado), las carencias en este campo formativo seguirán existiendo, pues no basta con tener eficiencia terminal casi total, o bien obtener calificación aprobatoria en la materia de "Trabajo de Titulación", toda vez que el proceso de elaboración y los documentos finales reflejan carencias en las habilidades investigativas del alumnado. El problema está en erradicar dichas debilidades, concentrándose en el proceso y no en el producto.

Estudios similares desarrollados sobre la titulación y los retos que plantea a los egresados de escuelas normales coinciden en mencionar que se

3. L. Oliva, Y. I. Lagunes y M. Guzmán, "Alcances y limitaciones en el proceso de titulación generación 2012 -2016, del plan de estudios 2012; los estudiantes hablan", *Memorias del 1er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, Yucatán, 2017; L. Oliva y Y. I. Lagunes, "Lo que hay que mejorar en el proceso de titulación generación 2014-2018. Plan de estudios 2012", *Memorias del 1er Congreso Nacional de Educación. Evaluación 2018*, Tlaxcala, Tlaxcala, 2018.

requiere que en este tipo de instituciones se revise la forma en la que se ha interpreta la malla curricular íntimamente ligada con el proceso de titulación.<sup>4</sup> Por su parte, Mora, Huilcapí, León y Chávez<sup>5</sup> consideran que el proceso mejora con un mayor grado de capacitación, empoderamiento y voluntad de trabajo tanto del egresado como de la planta académica que funge como director de productos para la titulación en sus diferentes modalidades.

## Investigación educativa

La institucionalización de la investigación educativa que se inició en la década de los 40 del siglo xx, con Kurt Lewin, generó una definición clara y precisa de lo que se entiende por investigación educativa:

Es un proceso de indagación de carácter científico y por lo tanto sistemático, que tiene claramente definido un problema de investigación. Este tiene que plantearse en torno a preguntas definidoras de objetivos consistentes con un marco teórico disciplinar (transversalmente vinculado a un paradigma o enfoque teórico desde la propia Investigación Educativa). (Puede presentar o no hipótesis de trabajo). A su vez implica la aplicación de una metodología de tipo cuantitativo o cualitativo. El proceso supone la obtención de resultados que no son ni definitivos ni absolutos.<sup>6</sup>

La investigación educativa tiene su papel sustantivo en las ciencias de la educación, pues posibilita una indagación con carácter científico, como insumo para el enriquecimiento académico disciplinar especializado. Abre las puertas a gestar una comunidad crítica, autónoma y autogestionada de los docentes. En este sentido, cabe mencionar los aportes específicos de Elliot<sup>7</sup> a la construcción epistémica de esta disciplina, y de Sacristán y Pérez<sup>8</sup> con aportes analíticos acerca del currículum y sus implicaciones.

Existen diversas modalidades de investigación educativa que en la actualidad desarrollan tanto educadores como otros profesionistas que se encuentran fuera de dicho ámbito. Específicamente nos enfocamos aquí en la investigación en educación, de la que Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas<sup>9</sup> estiman que su objetivo es conocer para transformar o mejorar la prác-

4. M. Mojardín, *El proceso de titulación en las escuelas normales y las debilidades en la formación docente*, ponencia presentada en el Congreso COMIE 2017, Mérida, México, 2017.

5. J. Mora, M. Huilcapí, J. León y R. Chávez, "Fortalecimiento del proceso de titulación en educación superior", *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, julio de 2017.

6. K. Lewin, "La investigación-acción y los problemas de las minorías", en *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos*, Salazar, M. C. (comp.), Colombia, Editorial Popular-OEI, Quinto Centenario, 1946, p. 13.

7. J. Elliot, *La investigación-acción en educación*, Barcelona, Morata, 1990; J. Elliot, *El cambio educativo desde la investigación acción*, Barcelona, Morata, 1993.

8. G. Sacristán y J. A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Barcelona, Morata, 1992.

9. L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*, Uruguay, clacso, 2015.

tica educativa, su interés es docente e institucional y su objeto es la práctica educativa ("el educar"). Este tipo de investigación la realizan docentes-investigadores y otros actores sociales vinculados a la práctica educativa y supone una mirada "desde dentro", o sea, que implica la aprehensión desde la experiencia. Su marco teórico general está dado por las ciencias de la educación en consistencia con el paradigma seleccionado desde la investigación educativa. Cada vez que hay resultados se comparten con la comunidad educativa (no son resultados-producto, sino procesos colectivos compartidos).

Para Rojas Soriano,<sup>10</sup> la formación integral de investigadores implica que el individuo domine no únicamente la metodología para utilizar correctamente los diversos procedimientos, técnicas e instrumentos, sino que se requiere también una preparación para exponer en forma escrita y oral los resultados de su quehacer científico. El investigador tiene que saber redactar artículos y libros, a fin de difundir su labor científica. También debe ser capaz de exponer ante cualquier tipo de público sus trabajos de investigación para someterlos a la crítica y contribuir así a que otros y otras participen en la construcción del conocimiento, mediante la presentación de sus experiencias, dudas e inquietudes intelectuales. Una forma de preparar a las personas para que asuman este compromiso es hacer que intervengan en seminarios y mesas redondas, como moderadores y expositores, para superar poco a poco el temor de hablar en público.

Actualmente es indispensable que los planes de estudio otorguen un peso importante al conocimiento y su adquisición, pero sobre todo al desarrollo de competencias. Desde esta concepción, las competencias son entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que los estudiantes se puedan incorporar más fácilmente al campo laboral.<sup>11</sup>

En cualquier institución de educación superior es imprescindible el desarrollo de la investigación en todos sus niveles formativos, proporcionando los recursos necesarios para que estudiantes, egresados y docentes incurrieren en la producción de nuevo conocimiento o fortaleciendo el adquirido. Esto lleva a establecer una serie de competencias que todo investigador debe desplegar durante su formación académica.<sup>12</sup>

Específicamente en educación superior, las competencias en investigación deben conducir a un proceso de formación profesional, afianzando habilidades para observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información y escribir acerca de su práctica profesional. Esto demanda que el estudiante, futuro docente en el caso de las escuelas normales, tenga la capacidad de ordenar y sistematizar las acciones dentro de su práctica, llegando así a la visibilidad y gestión del conocimiento.

Para el logro de estas competencias, el docente deberá aplicar métodos de enseñanza acertados que proporcionen al estudiante dominio de las

10. S. Rojas Soriano, *Formación de investigadores educativos*, México, Plaza y Valdés, 2008.

11. E. Ortiz, "Los niveles teóricos y metodológicos en la investigación educativa", *Cinta moebio*, núm. 43, 2012, pp. 14-23.

12. O. Marrero y M. Pérez, "Competencias investigativas en la educación superior", *Res Non Verba*, edición especial, 2014, pp. 55-68.

herramientas de investigación y los conocimientos necesarios. Esta tarea no es aislada de un docente, es decir, debe configurarse como un proceso integrador, interdisciplinario y transversal del currículo, a partir de los contenidos de las disciplinas, de forma sistemática. La investigación como eje transversal busca construir con los estudiantes competencias para pensar crítica y creativamente; abstraer, analizar, discernir y sintetizar; pensar un objeto de conocimiento desde las categorías teóricas de las disciplinas; contrastar y verificar el conocimiento y aplicarlo en la práctica; contextualizar las técnicas de investigación; identificar, plantear y resolver problemas; buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, así como formular y gestionar proyectos.

Para ello es imprescindible que durante los estudios de licenciatura se promueva el desarrollo de la investigación en todos sus niveles formativos, proporcionando los recursos necesarios para que tanto estudiantes como docentes puedan de alguna forma iniciarse, con algún tema de su preferencia, en la generación de nuevo conocimiento o fortaleciendo el que ya adquirieron. El trabajo de la investigación para los estudiantes no es solo estar cerca de un grupo de investigadores o de su director de tesis; en general, las competencias se obtienen a lo largo de la formación y a través de diversos cursos, lo cual brinda oportunidades para hacer un diagnóstico, plantear problemas, redactar, saber recopilar información y sintetizarla, concebir el procedimiento, plantear una propuesta, discutir resultados, entre otros.

Todas las anteriores no se aprenden de manera aislada, deberían estar acompañadas por la creatividad. Pero ni siquiera enfocarnos únicamente en su desarrollo conceptual, sino que –como nos dice Dorantes– “los estudiantes se suman a la aventura en relación con la tesis y el proceso de titulación. Esto les genera nuevos saberes y aprendizajes científicos, también les provoca vivir apasionadamente un mundo intelectual donde surgen ideas y nuevas pistas para descubrir lo que depara el futuro”.<sup>13</sup>

El trabajo de titulación es el resultado final de una labor de compilación, selección, sistematización y análisis de información, que da solución a un problema o que constituye una aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, que además representa un requisito de graduación para alcanzar un grado académico. Es la culminación de un proceso investigativo, académico o artístico, en el cual el alumno demuestra el manejo integral de lo aprendido a lo largo de su formación profesional; deberá ser entregado y evaluado cuando se haya completado la totalidad de horas establecidas en el currículo de la carrera, incluidas las prácticas preprofesionales. De ahí la importancia de poseer competencias investigativas.

13. J. J. Dorantes, “La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la universidad”, *Interconectando saberes*, vol. 6, núm. 3, 2018, p. 171.

## Representaciones sociales

Serge Moscovici, creador de la teoría de las representaciones sociales, las define como "Un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación".<sup>14</sup>

Una representación social es un modo particular de conocimiento, cuya función es elaborar comportamientos y comunicación entre los actores sociales, que se construyen dentro de un grupo específico situado en un momento histórico particular y donde sus construcciones, denominadas representaciones sociales, "son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro".<sup>15</sup> Es entonces como todas las interacciones, al cruzarse, logran formular una representación a través de la cognición.

En esta teoría es que se apoya el presente estudio, considerando que lo que las personas nos dicen sobre un fenómeno se caracteriza por construcciones que evocan al "conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad".<sup>16</sup> Las representaciones sociales son "la representación de algo para alguien"<sup>17</sup> y "son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos";<sup>18</sup> es decir, son las conceptualizaciones que un grupo social tiene respecto de un fenómeno, como resultado del sentido común socialmente compartido.

Las representaciones sociales son conocimientos compartidos y elaborados que se conforman por modelos de pensamiento, experiencia e información que se adquiere a través de la educación, la tradición y la comunicación social.<sup>19</sup> Abric<sup>20</sup> las describe no como la causa de comportamientos, sino como la guía de conductas sociales. Esto es importante porque cuando se habla de que hay estímulos que pueden propiciar ciertas conductas, encontramos que la representación social no es un modificador o la causa de la conducta, sino un eje o una guía para accionar. Las representaciones sociales designan, además, una forma de conocimiento particular –el saber popular–, una forma de pensamiento colectivo cuyas funciones son comprender la realidad social, permitir a los grupos expresar su identidad, orien-

14. S. Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979, p. 18.

15. *Ibid.*, p. 27.

16. D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología UNAM, 2000, p. 10.

17. J. C. Abric, "Metodología de recolección de las representaciones sociales", en Jean Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, 1994, p. 12.

18. S. Moscovici, *op. cit.*, p. 33.

19. J. Cardona, "Representaciones sociales de calidad de vida relacionada con la salud en personas con vih/sida", *Revista de Salud Pública*, núm. 12, vol. 5, 2010, pp. 765-776.

20. J. C. Abric, *op. cit.*

tar sus comportamientos y colaborar en la toma de decisiones individuales y grupales.<sup>21</sup>

Tomando en cuenta lo anterior, el presente trabajo se enfoca en un problema educativo desde la perspectiva de las representaciones sociales, que es un elemento a contemplar cuando se trata de interpretar el fenómeno de las fortalezas y debilidades del director que asesora un documento de titulación, entendiendo el fenómeno como un objeto social que es construido, aprendido y negociado a partir de las interacciones de un grupo en particular, así como la importancia de la comunicación y la transmisión de información en este fenómeno.<sup>22</sup>

## Metodología

El objetivo del estudio se centró en conocer las representaciones sociales que el profesorado tiene sobre las fortalezas y debilidades investigativas del estudiantado, partiendo del supuesto de que la representación social de los profesores que dirigen documentos de titulación de las licenciaturas de Educación Primaria y Preescolar les permite identificar con claridad las debilidades y fortalezas de sus alumnos al construir dicho documento de titulación.

El método que se implementó fue de corte cualitativo, utilizando un cuestionario con tres preguntas abiertas analizadas con IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), programa abierto desarrollado por Pierre Ratinaud<sup>23</sup> y basado en estadísticas R Software.

IRaMuTeQ ejecuta los siguientes tipos de análisis: estadísticas textuales clásicas; investigación en grupos específicos; clasificación jerárquica descendiente; análisis de similitud y nube de palabras. Por su rigor estadístico, las diferentes posibilidades de análisis, su presentación simple y comprensible, y sobre todo por su acceso libre, puede brindar muchas contribuciones a los estudios de humanidades y ciencias sociales, que tienen el contenido simbólico de los materiales textuales de una fuente de datos importantes de investigación.<sup>24</sup> Dentro del enfoque de las representaciones sociales, este *software* se ha utilizado, junto con otros métodos, para examinar diversas tipologías de cuerpos textuales, desde discursos de acuerdos políticos hasta intercambios en Twitter durante emergencias masivas.<sup>25</sup>

21. M. Triguero, A. Bérnago, C. Rodrigues y G. Borges, "De la representación a la práctica sexual. Un estudio exploratorio de representaciones sociales sobre enfermedades sexualmente transmisibles, sexo y uso de preservativo en jóvenes universitarias y sexoservidoras", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 8, núm. 2, 2006, pp. 73-90.

22. A. Fonseca, *Representaciones sociales del vih/sida en jóvenes con y sin vih de la ciudad de Bogotá D. C., Aportes para la comprensión de sus significados y prácticas*, (tesis de maestría inédita), Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009.

23. P. Ratinaud, *IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de los cuestionarios*, 2009.

24. S. Lahlou, "Métodos de minería de texto: una respuesta a Chartier y Meunier", *Papers en Social Representaciones*, vol. 20, 2012, 38.1-38.7.

25. L. Pola, M. Sarrica y A. Contarello, "Imprenditori di identità a Palazzo Marino. Cittadinanza e



### Sujetos

El colectivo de estudio para esta investigación estuvo compuesto por profesorado que ha fungido como director/a de un documento de titulación de los alumnos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, que han dirigido la primera, segunda o tercera generación del plan de estudios 2012.

### Técnica e instrumento

La técnica implementada fue la encuesta, mediante un cuestionario de elaboración propia que se aplicó al profesorado que ha participado dirigiendo un documento de titulación; para ello fue necesaria la validación de dos expertos. El instrumento constaba de tres preguntas abiertas para ser analizadas desde las representaciones sociales. Los aspectos considerados para la validación de los expertos incluyó revisar que efectivamente el instrumento diseñado midiera lo que se pretendía y saber en qué medida servía para el propósito para el que fue creado.

### Recolección de los datos

Para recolectar la información se recurrió inicialmente a obtener los números celulares de los maestros que habían dirigido documentos de tesis, para invitarlos y explicarles el objetivo de la investigación. Después de solicitarles su autorización, se envió el cuestionario a su correo electrónico; también se les proporcionó el instrumento impreso. El periodo de aplicación comprendió 18 días y se recuperaron datos de 20 directores de documento recepcional. Se optó por un segundo intento, pero de manera presencial, y a cada uno se le dejó el cuestionario impreso para posteriormente recogerlo. La aplicación del cuestionario tomó aproximadamente 18 días y de 40 solicitudes, solo se obtuvieron 20.

### Análisis de los datos con IRaMuTeQ

El cuestionario estuvo conformado por tres preguntas abiertas, las cuales se examinaron con IRaMuTeQ y basándonos en las representaciones sociales. Una vez que se transcribió el texto de las respuestas abiertas de los cuestionarios se obtuvo el corpus y posteriormente se procedió a lematizar, que es reducir las palabras principales a sus raíces, deviniendo así "morfemas lexicales".

Se analizaron los datos con el *software* y se generaron nubes de palabras, que son agrupaciones gráficas de palabras en función de su frecuencia. Además, se hizo un análisis de similitud basado en las propiedades de conexión del corpus completo, sin tener en cuenta las unidades de contexto

---

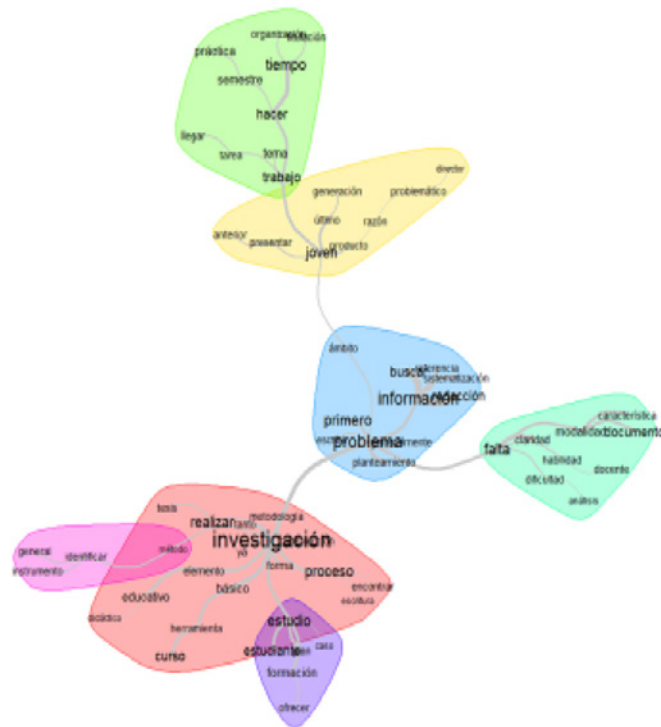
valori nei discorsi di insediamento dei Sindaci di di Milano dal dopoguerra a oggi", *Psicologia Sociale*, núm. 3, 2015.





a las condiciones del trabajo del semestre, en donde se encuentran "hacer" "tarea", "práctica" y "documento de titulación", faltando organización.

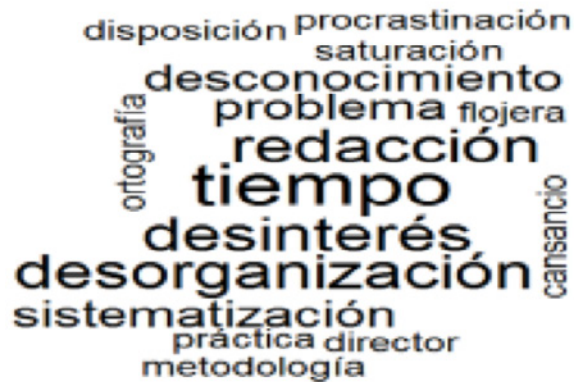
Figura 2. Agrupaciones de debilidades en la construcción del documento



Fuente: elaboración propia.

También se solicitó a los directores que escribieran cinco palabras que asociaban con las debilidades en la construcción del documento de titulación. La nube de palabras de la Figura 3 muestra "tiempo", "desinterés", "redacción", "desorganización", "desconocimiento", falta de "sistematización", "cansancio", "ortografía", "director" y "saturación".

Figura 3. Debilidades en los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se pidió a los docentes escribieran cinco palabras que relacionaban con las fortalezas en la construcción del documento; la nube de palabras de la Figura 4 muestra que los sujetos se refirieron a las cualidades del alumnado, como "responsabilidad", "compromiso", "motivación", "interés", "creatividad" y "disposición".

Figura 4. Fortalezas en la construcción del documento de titulación

2. Escribe las primeras 5 palabras que se te vienen a la mente cuando piensas en las fortalezas que observas en el alumnado con respecto a la elaboración de su documento de titulación.



Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Los resultados del análisis llevado a cabo en esta investigación nos permiten formular propuestas que mejoren el proceso de redacción del documento de titulación por parte de los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, pues desde la representación social de quienes dirigen dichos documentos se aprecian las posibilidades para hacerlo.

Este estudio indica que los estudiantes normalistas carecen de habilidades que les faciliten elaborar su trabajo de titulación, ya sea en la modalidad de tesis o informe de prácticas. Lo anterior en parte se explica porque muchos estudiantes no cuentan con las capacidades básicas para la investigación que debieron ir desarrollando a lo largo de la formación, además de que en el mapa curricular solo existe un curso que los introduce a la investigación. Desde luego que hay excepciones, como los casos de jóvenes con valores personales intrínsecos, como el compromiso y la responsabilidad, que les permiten concluir su documento.

Desde la experiencia de los directores de los documentos de titulación es posible visualizar que la redacción de un documento de titulación, ya sea tesis o informe, implica asumir el reto de investigar y sortear dificultades para problematizar, buscar información, sistematizar, escribir con fines académicos y organizar el tiempo personal y escolar.

Es necesario contar con el compromiso tanto del alumno/a, de su director/a, así como de los docentes que intervienen, ya que las actividades que el estudiante realiza durante su jornada de práctica docente en el último año de su formación, junto con otras tareas asignadas, resultan un gran reto para alguien de 21 o 22 años que regularmente por ser foráneo habita solo o en una pensión, fuera de su lugar de origen, sin recursos económicos suficientes, con responsabilidades variadas, por mencionar algunos aspectos. No se trata de despertar la compasión, sino de una eficaz organización en el currículo y de quienes lo imparten, que en nuestro estudio –dicho sea de paso– los docentes señalaron a los propios directores del documento de titulación como uno de los obstáculos a enfrentar.

La experiencia de utilizar el programa IRaMuTeQ ha permitido, bajo la óptica de las representaciones sociales, obtener información útil, rápida y clara sobre el objeto de estudio, satisfaciendo la necesidad de la investigación en este campo. Si bien existe otro tipo de *software* que apoya el análisis en las ciencias sociales, éste en particular examina los datos y genera gráficos interesantes que ayudan al investigador a explicar determinados fenómenos y construir narraciones que dan sentido al problema abordado. La facilidad de uso de IRaMuTeQ y los tipos de procedimientos que ofrece lo convierten en una opción atractiva para efectuar análisis textuales en grandes cuerpos textuales. Al instalarlo se recomienda conocer muy bien el tipo de ordenador y su sistema operativo, para seleccionar la versión y las librerías que sean compatibles y garanticen su óptimo funcionamiento

## Referencias

- ABERO, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R., *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*, Uruguay, CLACSO, 2015.
- ABRIC, J. C., "Metodología de recolección de las representaciones sociales", en Jean Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, 1994, pp. 27-37.
- CARDONA, J., "Representaciones sociales de calidad de vida relacionada con la salud en personas con vih/sida", *Revista de Salud Pública*, núm. 12, vol. 5, 2010, pp. 765-776.
- DIRECCIÓN General de Educación Superior para profesionales de la Educación (DGESPE), *Planes de Estudio Licenciatura en Educación Primaria* (plan 2012), 2012a. Consultado en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes>
- DIRECCIÓN General de Educación Superior par profesionales de la Educación (DGESPE), *Planes de Estudio Licenciatura en Educación Preescolar* (plan 2012), 2012b. Consultado en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes>
- DORANTES, J. J., "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la universidad", *Interconectando saberes*, vol. 6, núm. 3, 2018, pp. 171-185.
- ELLIOT, J., *La investigación-acción en educación*, Barcelona, Morata, 1990.
- \_\_\_\_\_, *El cambio educativo desde la investigación acción*, Barcelona, Morata, 1993.
- FONSECA, A., *Representaciones sociales del vih/sida en jóvenes con y sin vih de la ciudad de Bogotá D. C., Aportes para la comprensión de sus significados y prácticas*, (tesis de maestría inédita), Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009.
- JODELET, D. y Guerrero, A., *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología UNAM, 2000.
- LAHLOU, S., "Métodos de minería de texto: una respuesta a Chartier y Meunier", *Papers en Social Representaciones*, vol. 20, 2012, 38.1-38.7.
- LEWIN, K., "La investigación-acción y los problemas de las minorías", en *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos*, Salazar, M. C. (comp.), Colombia, Editorial Popular-OEI, Quinto Centenario, 1992.
- MARRERO, O. y Pérez, M., "Competencias investigativas en la educación superior", *Res Non Verba*, edición especial, 2014, pp. 55-68.
- MOJARDIN, M., *El proceso de titulación en las escuelas normales y las debilidades en la formación docente*, ponencia presentada en el Congreso COMIE 2017, Mérida, México, 2017.
- MORA, J., Huicapi, M., León, J. y Chávez, R., "Fortalecimiento del proceso de titulación en educación superior", *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, julio de 2017. Consultado en <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/07/titulacion-educacion-superior.html>
- MOSCOVICI, S., *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979.
- OLIVA, L. y Lagunes, Y. I., "Lo que hay que mejorar en el proceso de titulación generación 2014-2018. Plan de estudios 2012", *Memorias del 1er Congreso Nacional de Educación. Evaluación 2018*, Tlaxcala, Tlaxcala, 2018.

- OLIVA, L., Lagunes, Y. I. y Guzmán, A. M., "Alcances y limitaciones en el proceso de titulación generación 2012 -2016, del plan de estudios 2012; los estudiantes hablan", *Memorias del 1er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, Yucatán, 2017, pp. 1-14.
- ORTIZ, E., "Los niveles teóricos y metodológicos en la investigación educativa", *Cinta moebio*, núm. 43, 2012, pp. 14-23.
- POLA L., G, Sarrica, M. y Contarello, A., "Imprenditori di identità a Palazzo Marino. Cittadinanza e valori nei discorsi di insediamento dei Sindaci di Milano dal dopoguerra a oggi", *Psicologia Sociale*, núm. 3, 2015, pp. 223-256.
- RATINAUD, P., IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de los cuestionarios, 2009. Consultado en <http://www.IRaMuTeQ.org>
- ROJAS Soriano, R., *Formación de investigadores educativos*, México, Plaza y Valdés, 2008.
- SACRISTÁN, G. y Pérez, J. A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Barcelona, Morata, 1992.
- SECRETARÍA de Educación Pública (SEP), *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*, México, *Diario Oficial* de la Federación, 2012a.
- SECRETARÍA de Educación Pública, *Acuerdo número 640 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Prescolar*, México, *Diario Oficial* de la Federación, 2012b.
- TRIGUERO, M., Bérnago, A., Rodrigues, C. y Borges, G., "De la representación a la práctica sexual. Un estudio exploratorio de representaciones sociales sobre enfermedades sexualmente transmisibles, sexo y uso de preservativo en jóvenes universitarias y sexoservidoras", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 8, núm. 2, 2006, pp. 73-90.

## Capítulo X

# Núcleo central de las representaciones sociales sobre la trilogía Qatsi

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Universidad Veracruzana

jedorantes@uv.mx

Miguel Ángel Casillas Alvarado

Universidad Veracruzana

mcasillas@uv.mx

Cecilia Morales Flores

Universidad Veracruzana

cecimof05@hotmail.com

### Introducción

143

La trilogía Qatsi son películas dirigidas por Godfrey Reggio, con música de Philp Glass, producida por Francis Ford Coppola y Martin Scorsese, las cuales se derivan en tres fragmentos: "Koyaanisqatsi: Vida en desequilibrio o vida desequilibrada" (1983), "Powaqqatsi: vida en transformación" (1988) y "Naqoyqatsi: la vida como guerra" (2002). Es una triada que manifiesta distintas intencionalidades, como "entretener, proponer, informar o simplemente expresar las ideas de los autores, o bien, ser una manifestación científica, donde se engrana un discurso científico y filosófico, a través del uso de la cinematografía y del sonido".<sup>1</sup>

Qatsi no tiene una historia, una trama, no hay actores que la protagonicen, tampoco existen diálogos, conversaciones o subtítulos que la soporten, sino que está estructurada con un conjunto de imágenes recuperadas de alrededor del mundo, que proyectan o logran dar cuenta de lo que es la vida natural, social y cotidiana en la que interactúa el ser humano, en cualquiera de sus espacios, dimensiones, momentos, contextos sociales y épocas.<sup>2</sup> Estas películas buscan "sumergir al espectador en una experiencia visual y sonora para que se cuestione la realidad y se pregunte qué actitud o acción debe asumir en la situación mundial actual".<sup>3</sup>

La primera cinta de la trilogía Qatsi se denomina "Koyaanisqatsi" (1983), se centra en proyectar los destrozos y el desequilibrio de los abusos que causa

1. N. Moreno, *La trilogía Qatsi: El cine como manifestación científica*, México, Investigación documental, 2017, p. 4; S. Soderbergh y G. Reggio, "Naqoyqatsi: Life as war" [documental], E.U. A., Miramax Films, 2002.

2. L. Villoro, "Filosofía para un fin de época", Nexos, 1993.

3. N. Moreno, *op. cit.*, p. 4.



el hombre a la naturaleza, incluye "retratos de gente en una vida que se vive por el simple hecho de estar vivos, sin una búsqueda de por medio, una búsqueda de sentido".<sup>4</sup> En la segunda trama, "Powaqqatsi" (1988) se muestran imágenes de las tradiciones de países del tercer mundo, retratando la cultura urbana y la expresión del hombre a través del trabajo. Y, por último, en "Naqoyqatsi" (2002) se expone la cultura de la guerra, la globalización, la pérdida de lo humano y a la tecnología como la nueva naturaleza, hoy en día la tecnología es forma de vida.<sup>5</sup>

Las tres partes en que se divide Qatsi muestran una "amplitud de posibilidades artísticas que ofrece el cine, es una manifestación filosófica y científica donde la abstracción y creatividad aportan distintas perspectivas".<sup>6</sup> La obra representa una ocasión perfecta de filmar el mundo, en un intento por asir un trozo de tiempo a partir de experiencias sensoriales guiadas por imágenes y música.

Desde el cine maneja la cámara lenta y la cámara rápida en sus tomas, y en la música, que se combina con la imagen, acompañando a la representación de la relación que llevamos con nosotros mismos y con el otro, con la naturaleza, con el trabajo, con la ciencia con base en la evolución del sistema bajo el que el ser humano se mueve y rige.<sup>7</sup>

Dado que la intención de la trilogía es tratar de comprender al otro, se carece del diálogo y mediante la imagen y la música "se logra es una sensación de imagen total, donde la imagen deseada se logra totalmente por la fotografía y la música y por una perfecta sincronización interna entre ambas. Hasta la música misma parece expandirse, alejándose de los pesados acordes".<sup>8</sup>

De manera general, con la proyección de la película se buscaba conocer las representaciones sociales que construyeron los estudiantes a partir de la visualización de esta obra cinematográfica.

La trilogía es una película experimental, que forma parte de una investigación internacional a cargo de la Dra. Denise Jodelet, de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS) de París, y de la Dra. Béatrice Madiot, de la Universidad Picardía Julio Verne, quienes coordinan el estudio en 13 países del mundo: México, Brasil, Chile, Argentina, Francia, España, Italia, Inglaterra, Portugal, Túnez, Costa de Marfil, Indonesia y China, donde también se ha proyectado la cinta a estudiantes universitarios y aplicado un cuestionario en diferentes idiomas, con el fin de comparar los resultados y dar cuenta de las representaciones sociales predominantes ante la producción fílmica, así como de los sentimientos que genera en el estudiantado universitario. La investigación tiene una "perspectiva internacional comparada"<sup>9</sup> y analiza la trilogía:

4. *Ibid.*, p. 9.

5. Consultado en <https://www.koyaanisqatsi.com/films/film.php>

6. N. Moreno, *op. cit.*, p. 6.

7. *Ibid.*, p. 8.

8. S. Eisenstein, *El sentido del cine*, México, Siglo XXI, 2017, p. 147.

9. M. A. Casillas y J. J. Dorantes, "Valoraciones de los estudiantes de Universidad Veracruzana



Un proceso de ordenar imágenes en los sentimientos y en la mente del espectador [...], donde el espectador recibe el resultado presentado de un proceso creativo ya consumado, para ser arrastrado a dicho proceso conforme se va desarrollando; es allí donde el trabajo realista hace que los sentimientos surjan, crezcan, originen otros, vivan ante el espectador.<sup>10</sup>

**Particularmente, a través de los sentimientos y de las emociones, que son estados afectivos, el individuo experimenta eventos de la vida diaria. Las emociones son:**

reacciones subjetivas al ambiente en que vienen acompañadas de cambios orgánicos, de origen innato, influidos por la experiencia. Las categorías básicas de los sentimientos son alegría, tristeza, enojo y miedo. Es importante desatacar que cuando las sensaciones son cortas y muy intensas se les llama emociones; cuando duran más, se les llama sentimientos.<sup>11</sup>

En palabras de Riso, los sentimientos y emociones se convierten en experiencias sensoriales que "han quedado relegadas a un plano secundario, porque en la sociedad contemporánea se da mayor importancia a la parte racional del ser humano, dejando de lado que somos seres integrados por mente, cuerpo y emociones y que generamos reacciones ante las cosas que suceden."<sup>12</sup>

El rodaje en diferentes partes del mundo de "Koyaanisqatsi", "Powaqqatsi" y "Naqoyqatsi", cintas que integran la trilogía, permite al espectador explorar sus propios sentimientos y emociones, en tanto "combinación compleja de aspectos fisiológicos, sociales y psicológicos dentro de una misma situación polifacética. Surgen como respuesta orgánica a la consecución de un objetivo, de una necesidad o motivación".<sup>13</sup>

## Metodología

La investigación que se desarrolla con la trilogía Qatsi comprende dos enfoques: cuantitativo y cualitativo. Se emplea un cuestionario con 22 ítems, ocho preguntas abiertas, 12 de opción múltiple y dos sobre datos generales del informante clave. El cuestionario es la técnica "más utilizada en el estudio de las representaciones sociales, pues permite identificar la organización de las respuestas, poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes de

sobre la Trilogía Qatsi", Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales*, Nueva época, año 37, núm. 81, julio-diciembre de 2016, p. 118.

10. S. Eisenstein, *op. cit.*, p. 20.

11. UNAM, *Habilidades para la vida (Manual para el alumno). Talleres de orientación educativa*, México, Publicaciones de la Dirección General de Orientación Educativa (DGOAE), 2016, p. 35.

12. W. Riso, *Sabiduría emocional*, México, Norma, 2008, p. 3.

13. UNAM, *Sentimientos y emociones (Manual del alumno), Talleres de orientación educativa*, México, Publicaciones DGOSE, 2013, p. 12.

una población, o entre poblaciones, identificar, situar posiciones de grupos estudiados respecto a sus ejes explicativos".<sup>14</sup>

Particularmente, el diseño del instrumento y la selección de preguntas fue desarrollado en París por la Dra. Denise Jodelet, su estructura se apega a la teoría de las representaciones sociales.<sup>15</sup> Ambos métodos cualitativo y cuantitativo poseen relevancia, ya que encierran un potencial exploratorio ajustado al descubrimiento y a la recolección de información, se apegan a procedimientos de control, sobre todo en la fase del tratamiento de datos.<sup>16</sup>

Los participantes en el estudio fueron 72 estudiantes de la Universidad Veracruzana, quienes se clasificaron en dos grupos: Expertos (32), que integran al área académica de Artes, y No expertos (40), inscritos en la Facultad de Psicología. El criterio empleado para seleccionarlos fueron las competencias que cada conjunto de alumnos desarrolla por la orientación de la profesión en la que se forma. Así, cuando nos referimos a los Expertos, son quienes tienen una mirada crítica, focalizada y acentuada sobre lo que son las grandes muestras de arte, acompañadas de música de orquesta y amplias carteleras de cine. Al respecto, Casillas y Dorantes precisan que se les considera como "estudiantes expertos por poseer un conjunto de competencias especiales, un conjunto de saberes necesarios para descifrar las obras de arte, tener medios de acceso a los códigos e instrumentos de conocimiento que legitimarán su trato con las obras de arte".<sup>17</sup>

Un experto, según Bourdieu,<sup>18</sup> puede distinguir lo que es y no es auténtico, puede hacer milagros sociales. El grupo de estudiantes universitarios formados en el área de Artes tienen mayor distancia con las competencias especiales, códigos, instrumentos de conocimiento, medios de acceso para ejercer valoraciones y apreciaciones estéticas a profundidad acerca de una obra de arte, ya sea ésta pictográfica, fílmica o musical, como lo es la trilogía Qatsi, que se encuentra integrada por un conjunto de piezas, escenas, obras y ritmos musicales muy sofisticados. En sentido contrario, los estudiantes denominados No expertos son quienes carecen de una mirada nítida ante el arte, se caracterizan por "poseer una percepción más sensible hacia la Psicología"<sup>19</sup> y menos sensible al arte, el cine o a la música.

A ambos grupos se les proyectó la trilogía y, posteriormente, se les aplicó el cuestionario<sup>20</sup> de 22 preguntas. Para efectos de este capítulo, analizamos la pregunta "Escriba 6 palabras o expresiones que le vienen a la mente inmediatamente después de ver la película".

Las preguntas abiertas son complejas en el análisis, pero ricas en infor-

14. J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Filosofía y cultura contemporánea, 1994, p. 56.

15. S. Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, France, Presses Universitaires de France, 1961.

16. J. C. Combessie, *El método en sociología*, Argentina, Ferreira, 2003, p. 17.

17. M. A. Casillas y J. J. Dorantes, *op. cit.*, p. 121.

18. P. Bourdieu, 2003, en Casillas y Dorantes, *op. cit.*

19. M. A. Casillas y J. J. Dorantes, *op. cit.*, p. 120.

20. A. Marradi, N. Archiento y J. I. Piovani, *Metodologías de las Ciencias Sociales*, Argentina, Planeta, 2007.

mación, ya que el encuestado da cuenta de lo que piensa opinando sin limitación alguna. Al respecto, Dorantes precisa que:

el investigador indaga, consulta información, busca datos, pregunta, se acerca al objeto de estudio seleccionado, trata de encontrar respuestas ante la incertidumbre y las necesidades del momento; da cuenta de lo que acontece, lo ordena, clasifica, lo registra bajo códigos que le permitan tener un control de su información. Sigue procedimientos cuidadosos con el apoyo de métodos que le permitan analizar la información y, posteriormente, reportarla.<sup>21</sup>

Para analizar la información se recurrió al programa IRaMuTeQ, pues posibilita obtener información precisa. IRaMuTeQ es un *software* libre que examina multidimensionalmente textos, como preguntas de respuesta abierta de cuestionarios, entrevistas, y otros; "la información que arroja [...] permite analizar e interpretar la realidad de forma más sencilla y en el menor tiempo posible".<sup>22</sup> Los gráficos de nubes y análisis de similitud que el genera muestran las diferencias entre los grupos de Expertos y No expertos. Se utilizó el apartado variable, en el cual se hace una prueba de Chi<sup>2</sup> (grado de asociación entre dos variables) para obtener las palabras específicas de cada grupo, así se identificaron las palabras clave y el núcleo central de la representación social.<sup>23</sup>

Primero se integró el corpus y para ello se revisó la ortografía en cada uno de los ítems por medio del procesador de textos Word; posteriormente se codificaron las respuestas considerando las variables "experto" o "no experto", quedando como (\*V\_EXP Y \*V\_NOEXP). Los datos se guardaron en un bloc de notas con codificación UTF-8 y desde IRaMuTeQ se generaron gráficos de nubes y análisis de similitud. Para poder ver las diferencias entre los Expertos y No expertos en el análisis de similitud, se utilizó el apartado variable con el que se efectúa una prueba de Chi cuadrado (grado de asociación entre dos variables) y así se obtuvieron las palabras específicas de cada grupo.

En el estudio se utilizó un gráfico denominado "Nube de palabras", que las agrupa y organiza gráficamente en función de su frecuencia. En cuanto al análisis de similitud (ADS), el enfoque se basa en las propiedades de conexión del corpus completo, sin tener en cuenta las unidades de contexto específicas, ni los sujetos; este tipo de análisis considera que a mayor número de individuos traten dos elementos de la misma manera, éstos serán más próximos en la estructura representacional sobre el objeto al que se refieren.<sup>24</sup> También se identificaron las coocurrencias entre las palabras según sus conexiones en el texto, ayudando a detectar la estructura del contenido del corpus textual gracias a su visualización en forma de gráfico, que ilustra el contenido de la representación social del objeto estudiado y su organización interna, sus partes

21. J. J. Dorantes, "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad", *Interconectando Saberes*, año 3, núm. 6, julio-diciembre de 2018, p. 172.

22. *Ibid.*, p. 173.

23. J. C. Abric, *op. cit.*

24. A. Latorre, *La investigación-acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa, Barcelona, Graó, 2005.

comunes y especificidades.<sup>25</sup> Por tanto, el análisis permite definir la identidad de los núcleos representacionales de los sujetos, ya que el programa reconoce núcleos semánticos detectados por coocurrencias de palabras.<sup>26</sup> Esta línea analítica hace posible trabajar bajo el paraguas del enfoque estructural de las representaciones sociales, incluso habiendo obtenido los datos a partir de entrevistas y no de técnicas propias de la investigación experimental.<sup>27</sup>

## Resultados

Como parte de los resultados del estudio, se observó que los alumnos de la UV, tanto del grupo de Expertos como del de No expertos, después haber visto la trilogía Qatsi lograron relacionarla en mayor medida con la palabra "guerra", también destacaron las palabras "naturaleza", "destrucción", "tristeza" y "evolución". Éstas fueron las más mencionadas, debido a que fueron las que impresionaron más al verlas durante la trama fílmica. En el estudio de las representaciones sociales valoramos que la palabra "guerra" representa al núcleo central de la obra y que "naturaleza", "destrucción", "tristeza" y "evolución" (Figura 1) son los elementos periféricos de la representación social de la producción fílmica.

En el estudio se logró distinguir que surgieron otras palabras que se desglosan de las palabras centrales de la trilogía Qatsi, entre ellas, "cultura", "humanidad", "globalización", "pobreza", "sufrimiento", "incomodidad", "dolor", "vida", "movimiento", "ciencia" y "destrucción". Se percibió que la palabra "guerra" genera sentimientos como sufrimiento, incomodidad, dolor y, con ello, una clara percepción de la destrucción.

Evidentemente, la palabra "guerra" tuvo mayor impacto en los jóvenes, tanto Expertos como No expertos, pues les provoca indignación; la pobreza es una realidad creada por los grupos del poder y su consecuencia es la autodestrucción. En la vida hay que reflexionar acerca de lo que se está haciendo; en la era de la globalización, la humanidad debe apreciar la belleza y generar una cultura para la evolución. La destrucción ha causado movimiento, sufrimiento y contrastes en la humanidad, esto es un caos que ha provocado la muerte teniendo una gran impresión. Para los estudiantes de la UV, en la naturaleza existe violencia y esa realidad les ocasiona dolor. Evidentemente, para ellos el sentimiento que les genera la trilogía Qatsi es "tristeza", pues al percibir que ya no se puede vivir con tranquilidad proclaman la necesidad de ser conscientes sobre el impacto que como seres humanos tenemos en la naturaleza y plantearse cómo nos posicionamos en un entorno social que hoy resulta muy incómodo.

25. Marchand y Ratinaud, 2012 en J. Molina-Neira, *Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ*, Barcelona, Universidad de Barcelona, Grupo de Investigación dhiges, 2017.

26. Brígido, Camargo y Justo, 2013, en J. Molina-Neira, 2017.

27. J. C. Abric, *op. cit.*

Figura 1. Nube de palabras de estudiantes Expertos y No expertos



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, logramos valorar que la ciencia y la tecnología se articula a la transformación y al cambio, como lo plantearon Cruz, López y Pacheco: “los medios masivos de comunicación (MMC) forman parte del estilo de vida, moderna”,<sup>28</sup> también explican que existen usos y costumbres de las generaciones actuales que se distinguen particularmente por usar dispositivos móviles de manera sumamente personal, intensiva y cotidiana, sean éstos computadoras portátiles (laptop, netbook, chromebook), consolas de videojuegos portátiles, reproductores de multimedia, teléfonos inteligentes (*smartphon*), computadoras tablet, lentes inteligentes (*smartglases*) o relojes inteligentes (*smartwatches*), lo que constituye una forma de (sobre)vivir dentro de la sociedad de la información, donde se requiere estar conectado a la red en todo momento y lugar;<sup>29</sup> pero que esto mismo nos conduce a la incertidumbre. En este sentido, reconozcamos que:

hay nuevas preocupaciones sobre el futuro, por ejemplo la contratación de empleos por internet [...], se habla de la robotización de la sociedad, de la industria 4.0, del big data en todos sus aspectos, de la programación computacional. Debemos ver ese futuro, y dar cuenta ¿hacia dónde vamos? [...] Las redes sociales ya nos están invitando a incorporarnos en las nuevas dinámicas del futuro, en el mundo globalizado.<sup>30</sup>

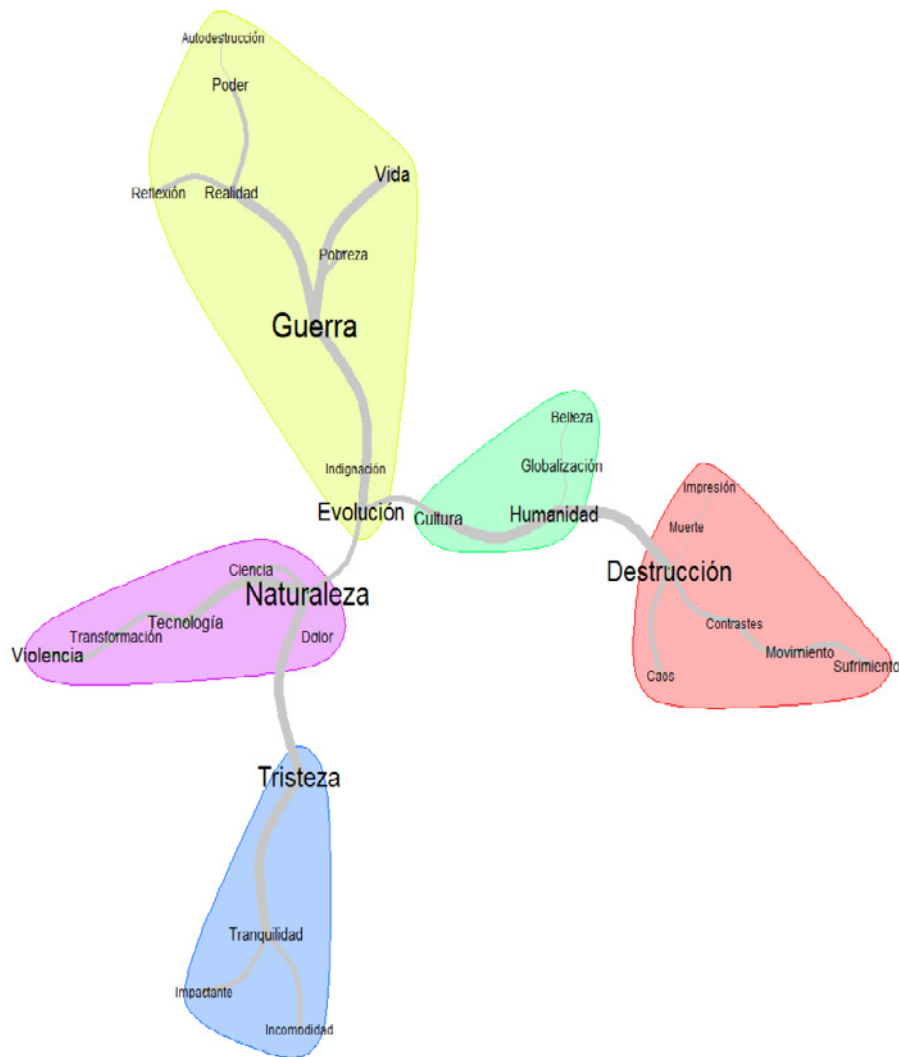
28. R. Cruz, G. López y A. Pacheco, *Tecnologías emergentes en la educación*, México, Pearson, 2015, p. ix.

29. *Ibid.*, p. x.

30. J. J. Dorantes, *op. cit.*, p. 181.

Enseguida observemos la Figura 2, donde encontraremos las respuestas de los estudiantes universitarios respecto a las palabras más destacadas que evoca la trilogía Quatsi, en el análisis de similitud:

Figura 2. Análisis de similitud Expertos y No expertos



Fuente: elaboración propia.

En la investigación tratamos de hallar las diferencias en las respuestas de los dos grupos seleccionados –los Expertos (mirada crítica, focalizada y acentuada ante las muestras de arte) y los No expertos (visión limitada ante las muestras de arte)– que motiva la trilogía Quatsi. Observemos la nube de palabras (Figura 3) que muestra los resultados obtenidos en el análisis bivariado, donde logramos ver las diferencias entre la variable Expertos y No expertos, que corresponde con dos grupos seleccionados para la investigación. Los Expertos señalan a la “guerra” y ese término es el núcleo central de su represen-

tación, que se articula a los elementos periféricos "evolución", "destrucción", "globalización", "tristeza", "humanidad", "realidad" y "naturaleza". Las palabras "indignación", "violencia" y "vida" aparecen en último plano.

Figura 3. Nube de palabras de los Expertos



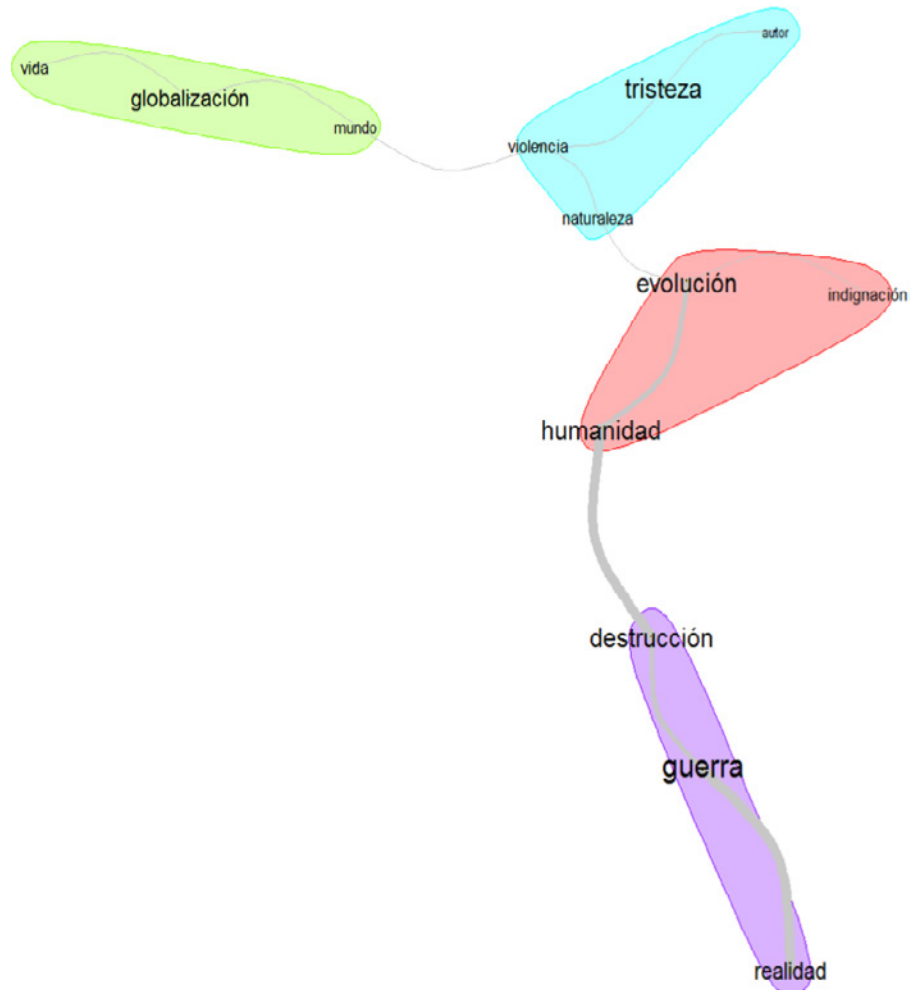
Fuente: elaboración propia.

151

En el gráfico de similitud de palabras (Figura 4) vemos que a los estudiantes Expertos les viene a la mente la palabra "humanidad" después de la proyección de la trilogía y por eso se le considera su núcleo central; como elementos periféricos enuncian la "evolución" y la "indignación" (en rosa), seguidas de "destrucción", "guerra" y "realidad" (en morado); "tristeza", "naturaleza" y "violencia" (azul), así como "mundo", "globalización" y "vida" (en verde). Este grupo de alumnos, quienes cursan estudios en las facultades de Artes, nos dicen que la humanidad se encuentra en un proceso de destrucción y guerra, y que ello les provoca indignación; perciben una naturaleza, un mundo y su vida lleno de violencia, debido al influjo de la globalización.

151

Figura 4. Árbol de similitud de los Expertos



152

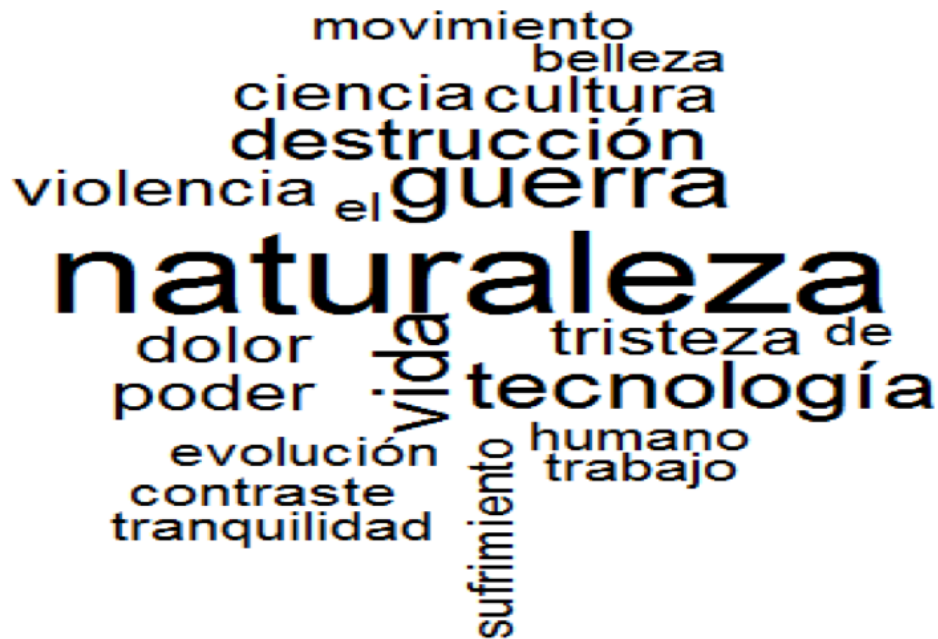
152

Fuente: elaboración propia.

Respecto al grupo de los estudiantes de Psicología, denominados No Expertos, en su nube de palabras (Figura 5) destacó con mayor frecuencia "naturaleza", éste es el núcleo central de la representación social ante Qatsi. Los elementos periféricos son "vida", "tecnología", "dolor", "poder", "evolución", "contraste", "tranquilidad", "violencia", "guerra", "destrucción", "ciencia", "cultura", "belleza" y "movimiento".



Figura 5. Nube de palabras de los No expertos



Fuente: elaboración propia.

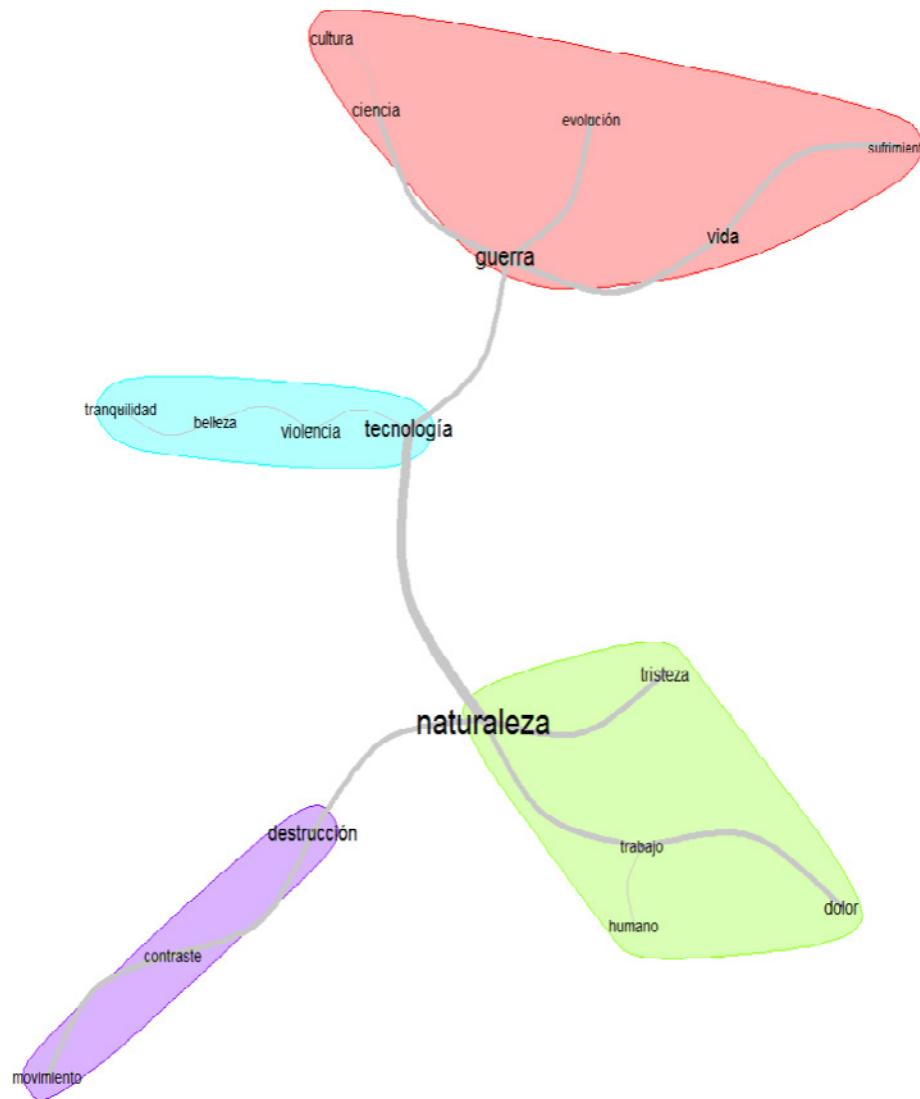
153

Los No expertos, integrantes de la Facultad de Psicología, dan cuenta a partir de la proyección de la película que la vida de la naturaleza ha evolucionado y surgen la tecnología, la ciencia y la cultura gracias al trabajo humano; sin embargo, esto genera un contraste al ver que la guerra es origen de la destrucción de aquello en que se apreciaba el movimiento y la belleza, de aquello que irradiaba tranquilidad, y que hoy produce violencia, dolor, sufrimiento y tristeza.

Para el grupo de los No Expertos la palabra "naturaleza" tuvo mayor peso, ese es núcleo central de su representación social. Los elementos periféricos son "tristeza", "trabajo", "dolor", "humano", "destrucción", "contraste", "movimiento", "tecnología", "guerra", "violencia", "tranquilidad", "vida", "sufrimiento", "evolución", "ciencia" y "cultura".

A este grupo le parece que la naturaleza se ha destruido, lo que les genera tristeza y dolor. Aprecian una contradicción en que se encuentra la vida del ser humano, inclusive valoran que la guerra les quita la tranquilidad y les ocasiona sufrimiento. Ellos conciben que la tecnología los invita al camino de la ciencia, la evolución y la obtención de cultura.

153

Figura 6. **Árbol de similitud de los No Expertos**

Fuente: elaboración propia.

En el comparativo de las representaciones sociales sobre la trilogía Qatsi de los dos grupos de estudiantes universitarios, y después del análisis de sus respuestas, se observa que para los Expertos impera la humanidad, la realidad y la globalización. Este peculiar conjunto es más perceptivo de su entorno social y del contexto real en el que se sitúan, logrando dar cuenta de que la humanidad está inserta en un proceso de globalización, entendiéndola como procesos que enfrentan las sociedades latinoamericanas y del mundo, en los que se articulan las dinámicas económicas, culturales, políticas, educativas, tecnológicas y empresariales, adquiriendo una forma global. "Implica una comprensión y reorganización del espacio mundial que resulta de la integración de la producción y la circulación mundial capitalista, apoyada por la

tecnología informática y la ampliación de la red de telecomunicaciones, que casi abarca el mundo entero".<sup>31</sup> Al respecto, Bouzas nos explica que:

Los desafíos que enfrentan las sociedades latinoamericanas de fin de siglo no pueden desvincularse del contexto económico internacional y, en particular, del impacto de los fenómenos de "globalización" e interdependencia crecientes [...], las relaciones entre el ambiente económico internacional, las estrategias de desarrollo y las condiciones de gobernabilidad han sido temas recurrentes en el debate sobre políticas en los países de desarrollo [...] como fenómeno de mercado, la "globalización" se refleja en la expansión de la actividad económica más allá de las fronteras nacionales a través del movimiento creciente de bienes, servicios y factores.<sup>32</sup>

Para el grupo de estudiantes No expertos, lo que más impacta es la tecnología, la cual puede estar asociada a los efectos visuales de la película y al fondo musical de Philip Glass que la acompaña; el escenario lo exponemos en la siguiente Figura.

Observamos en el gráfico de análisis de similitud que los estudiantes Expertos enuncian las palabras "realidad", "globalización" y "humanidad", mientras que los No expertos mencionan "cultura", "evolución", "indignación", "guerra", "pobreza", "vida", "poder", "autodestrucción", "reflexión", "belleza", "impresión", "muerte", "destrucción", "contrastes", "caos", "contrapartes", "movimiento", "sufrimiento", "naturaleza", "dolor", "ciencia", "transformación", "violencia", "tranquilidad", "impactante" e "incomodidad".

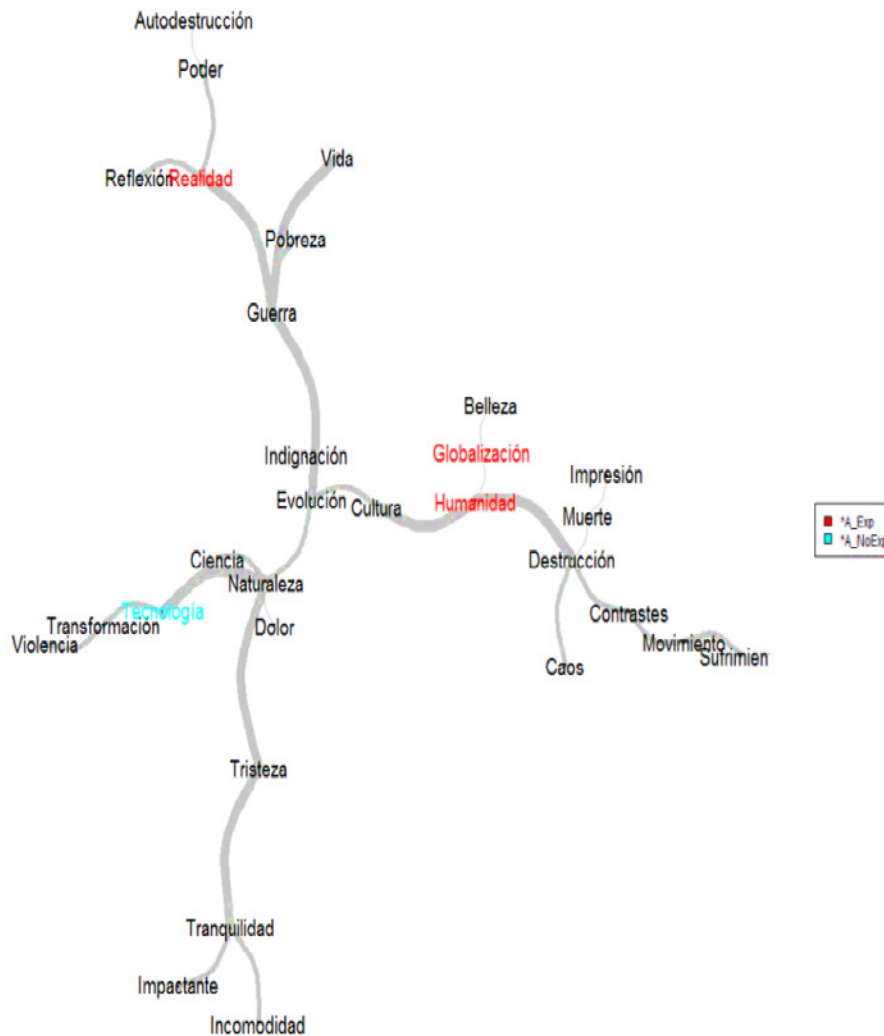
155

155

31. A. Davad, M. A. Rivera y J. Wilkie, *Globalización y cambio tecnológico. México en el nuevo ciclo industrial mundial*, México, Universidad de Guadalajara-UNAM- UCLA Program on México-PROF-MEX-Juan Pablos Editor, 2004, p. 43.

32. R. Bouzas, "Agenda de gobierno y desafíos de política en América Latina: notas sobre el contexto económico internacional", en *Globalización, identidad y democracia. México y América Latina*, J. Labastida, y A. Camou (coords), México, Siglo XXI, 2001, pp. 285-286.

Figura 7. Gráfico de análisis de similitud



Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Después de haber visto los tres fragmentos proyectados de la trilogía Qatsi, logramos dar cuenta de que la película provocó un impacto en los estudiantes de la Universidad Veracruzana. Todos los participantes en el estudio tuvieron presente la imagen de la guerra, que es el conflicto social que surge cuando dos grupos humanos masivos se confrontan, lo que les genera indignación. Al analizar los datos de manera más puntual, observamos que en los integrantes del grupo Expertos expresaron que la trilogía evoca a la guerra, pero también a la destrucción de la naturaleza, produciéndoles el sentimiento de tristeza. A este grupo le afectó la humanidad y la evolución, pero también la destrucción y la guerra, provocándoles indignación como sentimiento predominante. Por su

parte, en el grupo de los No expertos manifestaron que lo que más les conmovió fue la naturaleza, percibieron en ella una vida con tecnología, lograron contrastar la violencia, la guerra y la destrucción. Al valorar el sentimiento que les motivó, identificamos que fue dolor.

En el estudio nos apoyamos en el programa IRaMuTeQ, detectando el núcleo central y los elementos periféricos de la representación social. Dimos cuenta de que el núcleo central es la guerra y los elementos periféricos son naturaleza, globalización y tecnología; de ellos derivan los sentimientos de tristeza, dolor y sufrimiento, al ver el mundo destruido.

Cuando los alumnos logran enunciar sus sentimientos y emociones, ya son conscientes de cómo están presentes en su vida y representan la experiencia más íntima que como estudiantes y como jóvenes universitarios poseen. Los sentimientos vivos suscitados por las escenas, los cuadros mismos, por su agregación y yuxtaposición, mencionados por los estudiantes No Expertos se centraron en "tristeza", "sufrimiento", "incomodidad", "indignación" y "dolor", combinación compleja difícil de explicar sobre la obra filmográfica experimental, pero que al mismo tiempo demuestra una armonía de todas las impresiones sensoriales ligadas a la música de Philip Glass, donde "se establece una comunicación directa con el alma del oyente", en términos de Reggio.

Finalmente, podemos decir que la estadística nos ayuda a precisar la información, a mantener un orden en los datos, a implementar el rigor científico en los pasos que se dan y a acercarnos a la realidad con mayor exactitud ante las formas predominantes de pensamiento de un grupo de estudiantes universitarios que son espectadores de una obra fílmica y musical experimental como es la trilogía Qatsi, que detona reacciones, impresiones, significados, interpretaciones, posturas, percepciones y apreciaciones, así como sentimientos primarios o básicos que promueven la supervivencia y el desarrollo en un mundo globalizado, donde las personas y su naturaleza pueden ser destruidos por las mismas acciones de la humanidad.

## Referencias

- ABRIC, J. C., *Prácticas sociales y representaciones*, México, Filosofía y cultura contemporánea, 1994.
- BOUZAS, R., "Agenda de gobierno y desafíos de política en América Latina: notas sobre el contexto económico internacional", en *Globalización, identidad y democracia. México y América Latina*, J. Labastida, y A. Camou (coords), México, Siglo XXI, 2001, pp. 285-299.
- CASILLAS, M. A. y Dorantes, J. J., "Valoraciones de los estudiantes de Universidad Veracruzana sobre la Trilogía Qatsi", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales, Nueva época*, año 37, núm. 81, julio-diciembre de 2016, pp. 115-139.
- COMBESSIE, J. C., *El método en sociología*, Argentina, Ferreira, 2003.
- COPPOLA, F. F. y Reggio, G., "Koyaanisqatsi Life out of balance" [documental], E.U. A., IRE Productions, 1983.

- COPPOLA, F. F., Lucas, G. y Reggio, G., "Powaqqatsi Life in transformation" [documental], E.U. A., The Cannon Group, 1988.
- CRUZ, R., López, G., y Pacheco, A., *Tecnologías emergentes en la educación*, México, Pearson, 2015.
- DAVAD, A., Rivera, M. A. y Wilkie, J., (coords.), *Globalización y cambio tecnológico. México en el nuevo ciclo industrial mundial*, México, Universidad de Guadalajara-UNAM- UCLA Program on México-profmex-Juan Pablos Editor, 2004.
- DORANTES, J. J., "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad", *Interconectando Saberes*, año 3, núm. 6, julio-diciembre de 2018, pp. 171-185.
- EISENTEIN, S., *El sentido del cine*, México, Siglo XXI, 2017.
- GREENBERG, L. S., *Trabajar con las emociones en psicoterapia*, México, Paidós, 2003.
- JODELET, D. y Guerrero, T., *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, UAM, 2000.
- LATORRE, A., *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2005.
- MARRADI, A., Archiento, N. y Piovani, J. I., *Metodologías de las Ciencias Sociales*, Argentina, Planeta, 2007.
- MOLINA-NEIRA, J., *Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMU-TEQ*, Barcelona, Universidad de Barcelona, Grupo de Investigación dhiges, 2017. Consultado en <https://www.researchgate.net/publication/3156965508>.
- MORENO, N., *La trilogía Qatsi: El cine como manifestación científica*, México, Investigación documental, 2017.
- MOSCOVICI, S., *La psychanalyse, son image et son public*, France, Presses Universitaires de France, 1961.
- \_\_\_\_\_, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979.
- PLASENCIA, J. J., *Vive tus emociones*, México, Urano, 2006.
- REGGIO, G., Coppola, F. y Lucas, G., "Powaqqatsi: Life in Transformation" [documental]. E.U: Miramax Films.
- REGGIO, G. (1988). "Koyaanisqatsi: Life Out of Balance" [documental], E.U. A., Miramax Films, 1988.
- RISO, W., *Sabiduría emocional*, México, Norma, 2008.
- SODERBERGH, S. y Reggio, G., "Naqoyqatsi: Life as war" [documental], E.U. A., Miramax Films, 2002.
- UNIVERSIDAD Nacional Autónoma de México (UNAM), *Sentimientos y emociones (Manual del alumno)*, Talleres de orientación educativa, México, Publicaciones DGOSE, 2013.
- UNAM, *Habilidades para la vida (Manual del alumno)*, Talleres de orientación educativa, México, Publicaciones dgoae, 2016.
- VILLORO, L., "Filosofía para un fin de época", *Nexos*, 1993. Consultado en <https://www.nexos.com.mx/?p=6760>
- VISCOTT, D. *El lenguaje de los sentimientos*, México, Emecé editores, 1996.

## Capítulo XI

# La motivación: estrategias y experiencias de académicos de la Universidad Veracruzana

Jareni Ronzón Carreto  
Universidad Veracruzana  
yare.96@hotmail.com

### Introducción

El documento que aquí se presenta se desprende de la tesis de licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV) *La motivación: estrategias y experiencias docentes*. El propósito es dar a conocer las estrategias y experiencias de motivación, su descripción y análisis, así como su eficiencia y eficacia en el logro de aprendizajes de los universitarios. El estudio se desarrolla en cuatro áreas de conocimiento que integra la UV: Económico-Administrativa, Artes, Humanidades y Ciencias de la salud. El supuesto del que se parte es que tomar en cuenta lo que los profesores decanos proponen y trabajan garantiza un desempeño eficiente en su práctica.

La motivación, de acuerdo con Chiavenato,<sup>1</sup> se define como el resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea. Dependiendo de la situación que viva una persona en determinado momento y de cómo la viva, se genera una interacción entre ella y la situación que le inyectará motivación o no. En el ámbito educativo, una vez que el alumno se siente aburrido o apático ante las actividades solicitadas por el docente, se requiere que los contenidos o el ambiente se vuelvan atractivos, regulados con ciertas estrategias, ya que la motivación es un factor clave para generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

En la década de los 90, en la UV prevalecía un modelo educativo por ciclos continuos de formación, con cursos genéricos o llamados de tronco común y otros de tipo específico u optativos que se ofrecían semestralmente y cuya organización recaía en cada facultad. Este modelo estaba centrado más en el conocimiento y en las competencias que debía desarrollar el futuro profesional, más que en el estudiante y sus necesidades específicas de formación. Además, no promovía la integración de los campos disciplinares en beneficio de la preparación de recursos humanos. La formación de profesionistas bajo este tipo de modelos, en algunos casos, generaba una enseñanza repetitiva, rutinaria, verbalista, rígida y tradicional.

1. A. Chiavenato, *Administración de Recursos Humanos*, Colombia, Editorial McGraw Hill, 2001.

En ese escenario, los estudiantes de la uv poco se insertaban en la vanguardia, como sucedía con los alumnos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) o el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Se podría decir que la formación en la uv se mantenía al margen de los avances tecnológicos, ya que su método se basaba en una mera transmisión de conocimientos de generación en generación y poco articulada al currículum flexible, al aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), incluso a dinamismos exitosos como los que ofrece la plataforma de Eminus, con sus cursos en línea y que pueden ser tomados desde cualquier región o área de conocimiento por los estudiantes de la uv.

En el año 2000 la Universidad Veracruzana introdujo un nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), "cuyo eje central es la formación del estudiante no sólo en el plano intelectual y profesional, sino también en lo social y lo humano. Propone el trabajo en tres ejes transversales: teórico-epistemológico, heurístico y axiológico".<sup>2</sup>

En este escenario me di a la tarea de investigar sobre las formas en las que los profesores decanos motivan a sus estudiantes y cómo orientan sus tareas de aprendizaje, considerando las necesidades e intereses de sus alumnos, con el objeto de que éste aprenda y logre desenvolverse eficaz y eficientemente en el mundo profesional y en el campo de la investigación.<sup>3</sup>

Las teorías de la motivación en su mayoría están dirigidas al ámbito laboral; sin embargo, desempeñan un rol fundamental para explicar la motivación humana. Tres de las teorías son la conductual, la humanista y la cognitiva, y todas ellas centran su atención en el proceso de motivación del individuo.

1. Desde la perspectiva conductual, la teoría de X y Y de Douglas McGregor asume que los individuos por naturaleza son ociosos, el trabajo es una forma de castigo, lo cual representa dos necesidades para la organización: la supervisión y la motivación. La premisa es que al ser humano no le gusta trabajar, por lo tanto, necesita que lo fuercen, controlen y dirijan para conseguir los objetivos de la empresa.<sup>4</sup> Este supuesto subraya la pereza del ser humano al considerarse su apatía por el trabajo y las labores encomendadas, por lo que necesita de esfuerzos externos para realizarlas. Por su parte, la teoría Y propone que sus subordinados encuentran en su trabajo una satisfacción, que se esfuerzan por lograr mejores resultados en la empresa. La constancia y el ahínco por las tareas representan para el trabajador una oportunidad de mejora constante, día a día, para recibir a cambio un incentivo o recompensa por el trabajo realizado.

2. J. Beltrán, "El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana", CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 2005, p. 3.

3. J. J. Dorantes, "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad", *Interconectando Saberes UV*, año 3., núm. 6 julio-diciembre, 2018, pp. 171-185.

4. C. López, "Teoría X y teoría Y de Douglas McGregor, sus fundamentos", *GestioPolis*, 2001.



2. En la perspectiva humanista, desde la teoría de necesidades adquiridas de McClelland, existen tres motivaciones importantes: la necesidad de logro, de afiliación y de poder. Para McClelland, "estas motivaciones son importantes porque predisponen a las personas comportantes en formas que afectan de manera crítica el desempeño en muchos trabajos y tareas".<sup>5</sup> Estas necesidades se adquieren desde la infancia, no obstante, siempre habrá una que sea más fuerte que el resto.

3. La perspectiva cognitiva<sup>6</sup> se enfoca en el criterio que se forma la persona en función de la recompensa que obtiene, comparándola con las que reciben otras personas que realizan la misma tarea o hacen aportes semejantes. La teoría se fundamenta en la existencia de inequidad en relación con las recompensas (remuneración, reconocimiento) respecto del esfuerzo del trabajador (intelectual, físico, compromiso), pues está en desequilibrio en comparación con otros.

La anterior clasificación explica a la motivación desde diferentes ópticas; su importancia está relacionada con la forma en la que influye sobre las emociones que se activan cuando se desencadena una situación negativa o positiva. Desde la educación, los profesores llevan a cabo una serie de acciones para influir en el estudiante y en su interés por estudiar y aprender determinados temas. La motivación se divide en tres tipos: extrínseca, intrínseca y social, y operan como impulsos para que las personas realicen o no algo (Tabla 1).

161

161

Tabla 1. Clasificación de la motivación

Tipos de motivación	Descripción Teórica
Extrínseca	Relacionada con el criterio externo, Núñez et al. la conceptualiza como "la conducta que tiene significado porque está dirigida a un fin, es decir, tiene valor instrumental [...] en donde los motivos externos se han internalizado, y la decisión de realizar la conducta es de la persona". <sup>1</sup> Implica las expectativas de fuera que hacen posible el interés del individuo con respecto a algo. <sup>2</sup>
Intrínseca	"Es el proceso del propio individuo, desde una visión interna, influye sobre el pensamiento del estudiante y como resultado su propio aprendizaje". <sup>3</sup> Es realizar un trabajo por la simple satisfacción de hacerlo, sin que nadie nos obligue o apremie, esto es lo que nos motiva a hacer algo, cuando nada en el exterior nos impulsa a hacerlo. <sup>4</sup> Asimismo, se toma en cuenta el estímulo de externos, como profesores que emplean los principios motivacionales en distintos contextos.

5. McClelland, en D. Hampton, C. Summer y R. Webber, *Manual de desarrollo de recursos humanos*, México, Trillas, 1989, p. 158.

6. C. Valdés, "Motivación, concepto y teorías principales", *GestioPolis*, 2016.

Social	La motivación social se entiende como aquella que "implica interacción con otras personas. Reconoce que existen algunos motivos que por su propia naturaleza llevan siempre a una acción social". <sup>5</sup> Aquí se ejercen efectos motivacionales sobre las personas; particularmente, los docentes cumplen parte importante en la formación de los estudiantes, por practicar los principios motivacionales en su conducta de logro.
--------	---

Fuente: elaboración propia.

## Conceptualización de estrategias y experiencias de motivación

Uno de los aspectos que influye en la formación de los alumnos se relaciona con el uso de estrategias que sus profesores emplean durante la enseñanza. Las nociones de estrategia, estrategia didáctica y el desarrollo profesional han ido cambiando, en algunos casos abarcan desde los procesos del aprendizaje y la didáctica, hasta los comportamientos y las acciones referidas a los docentes y aprendientes. Por ello, es importante partir de su conceptualización (Tabla 2).

Tabla 2. Conceptualización de estrategias y experiencias

Conceptos	Definición
Estrategia	De acuerdo con Nisbet y Shucksmith, "se considera como una guía de las acciones que hay que seguir [...] son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objeto relacionado con el aprendizaje". <sup>6</sup> De esta forma, la estrategia no se desarrolla en forma aislada, más bien en relación con el logro de metas. <sup>7</sup>
Estrategia didáctica	Según Hernández, Recalde y Luna, "la estrategia didáctica es una guía de acción que orienta la obtención de resultados que se pretenden con el proceso de aprendizaje, da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar al desarrollo de competencias estudiantiles". <sup>8</sup> Por ello, el campo pedagógico especifica que se trata de un plan de acción que el profesor elabora para el logro de aprendizajes.
Desarrollo profesional	La formación y experiencias docentes se entienden como un proceso que vive el profesor a lo largo de su ejercicio profesional, que es propiamente descrito por Christopher Day como "la totalidad de experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula". <sup>9</sup> Las vivencias que los profesores tienen con sus alumnos son diversas, dependiendo el contexto (social e institucional) y el tipo de situación por la que atraviesen, ya que la práctica y experiencias se renuevan y se producen día a día en clase.

Fuente: elaboración propia.

## Metodología

El abordaje de esta investigación se apega a una metodología cualitativa,<sup>1</sup> en la que se realizó una descripción y análisis de las estrategias y experiencias de los docentes; por lo tanto, su alcance es descriptivo, ya que se buscó documentar las propiedades y características de los participantes, en este caso, los profesores decanos de la UV.

La población fue de 88 profesores, quienes obtuvieron el Premio al Decano, que consiste básicamente en la entrega de un estímulo académico y de un reconocimiento en ceremonia pública convocada por la propia Universidad Veracruzana. El valor del nombramiento radica en que destaca tanto sus experiencias académicas como las estrategias de motivación que implementan en el aula, con el propósito de formar a sus estudiantes. Los docentes son reconocidos por su trabajo magisterial y de investigación, algunos cuentan con estímulos al desempeño académico, así como el reconocimiento Perfil deseable PROMEP, unos más son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y son acreedores al premio a la productividad. La Universidad Veracruzana destaca, de esta forma, su trayectoria y formación, además de exaltar sus cualidades y capacidades.

La muestra estuvo integrada por ocho profesores decanos, seleccionados entre los años 2012 y 2018 que laboran en las carreras de Derecho, Antropología Social, Química Clínica, Artes Visuales, Estadística, Música y Letras Españolas, pertenecientes a las cuatro áreas de conocimiento arriba enunciadas. El tipo de muestra fue no probabilística, ya que el criterio de selección se aplicó a través de un correo electrónico enviado al azar, en el que se pedía a los profesores decanos su participación en el estudio.

La técnica requirió de una guía de entrevista de tipo no estructural o abierta y se plantearon dos preguntas: ¿Cuál fue su mejor experiencia o vivencia de motivación con sus alumnos? y ¿Cuál o cuáles han sido las estrategias más exitosas para motivar a sus alumnos? La duración de cada entrevista se mantuvo entre los 10 y 15 minutos, y con ella fue posible indagar acerca de las experiencias y estrategias de motivación en el aula.

El procedimiento considerado para el análisis de la información incluyó la transcripción fiel del contenido de las entrevistas aplicadas a los informantes; para hacerlo se procuró respetar las palabras que enunciaron. En cuanto a la organización de la información, los casos se agruparon por área académica y licenciaturas, quedando de la siguiente manera (Tabla 3):

1. S. Zorrilla, *Introducción a la metodología de la investigación*, México, Ediciones Cal y Arena, 2012.

Tabla 3. Casos por área de académica de conocimiento

Casos	Área de conocimiento	Licenciaturas
2	Económico-Administrativa	Derecho, Estadística
2	Artes	Artes Visuales y Música
2	Ciencias de la Salud	Química Clínica
2	Humanidades	Antropología Social y Letras Españolas

Fuente: elaboración propia.

El análisis requirió de un código, con el fin de salvaguardar el anonimato de los informantes (informante 1, informante 2, informante 3, etcétera) y para llevarlo a cabo se empleó un *software* libre denominado IRaMuTeQ,<sup>2</sup> que permite el análisis estadístico de un corpus generado a partir del texto de las entrevistas, donde se concentraba la información respecto a las estrategias y experiencias de los profesores decanos sobre la motivación. Se obtuvieron nubes de palabras, mismas que se contrastaron con segmentos de las entrevistas, lo que dio cuenta de la realidad.

164

## Resultados

164

Los hallazgos de la investigación se organizaron mediante dos categorías de análisis; por una parte, las estrategias que aplican los docentes para motivar a sus alumnos y por otra, las experiencias que ellos adquirieron en torno a la motivación.

### a) Estrategias docentes

Para este estudio se puso especial énfasis en las estrategias de enseñanza, ya que son las que implementa el profesor decano para lograr los objetivos del aprendizaje en las licenciaturas de Estadística, Artes visuales, Derecho, Antropología Social y Química clínica.

#### a1) Área académica: Económico-Administrativa

Como primera estrategia, los informantes 1 y 2 cumplen funciones docentes en la licenciatura de Estadística, la cual tiene la intención de formar profesionales competentes, emprendedores y líderes en el ámbito profesional de la estadística. Ambos coincidieron en que la estrategia óptima para su área y carrera es trabajar bajo proyectos.

*La estrategia que me ha funcionado bastante bien es trabajar bajo pro-*

2. J. Molina-Neira, *Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ*, Barcelona, Grupo de Investigación DHIGES-Universidad de Barcelona, 2017.

yectos, es una técnica pedagógica; lo que hacemos es darles la teoría y ellos van integrándola a un proyecto de investigación, pequeño o grande, que incluso algunos han culminado con su trabajo recepcional. Se les pide que investiguen sobre alguna temática en particular.

### **a2) Área académica: Artes**

La licenciatura de Artes Visuales pretende formar profesionales capaces de desarrollar propuestas artísticas contemporáneas utilizando creativamente los nuevos lenguajes tecnológicos y artísticos en la investigación de las artes. Tomando en cuenta la educación integral, armónica e intelectual, el informante 3 aplica una estrategia con sus estudiantes desde hace varios años, con la que han obtenido aprendizajes significativos.

*Tengo a nivel metodológico tres maneras de que ese tema sea de su interés: primero es una investigación visual, ellos empiezan a investigar cómo otros artistas han resuelto cosas para abordar el tema y les dé un panorama de lo que ya hay, no repitan o se inspiren en esas. Segundo, una investigación respecto a ese tema, todo eso los tiene en constante búsqueda e información. La parte creativa donde ellos tienen que hacer sus propuestas diseñísticas para abordar ese tema, siempre están en investigación, en compromiso en ésta, en este interés de resolverlo, así más o menos funciona esa clase. Al final tienen que hacer un trabajo personal que les ponga una temática y que en un discurso visual puedan plantear preguntas que han tenido todo el semestre; esta información tanto teórica como visual, porque revisamos imágenes.*

### **a3) Área Académica: Ciencias de la Salud**

El Instituto de Neuroetología se dedica principalmente a la investigación y se destaca por contar con un doctorado directo, al que pueden ingresar estudiantes de cualquier licenciatura. El informante 4 explica a los alumnos la importancia de la interacción y las oportunidades que brinda la Universidad Veracruzana y otras instituciones de nivel superior a los jóvenes en su etapa como estudiantes.

*A mí me ha servido mucho esto con mis estudiantes, la interacción, porque conocen y conectarlos en España [...] como les digo, cuando uno es estudiante se te abren todas las puertas. El hecho de dar clases ya en mi etapa de maestro me ha servido mucho, porque es donde los estudiantes me siguen porque ven mi carácter, lo que yo platico con ellos.*

El programa de la licenciatura en Química clínica busca formar profesionales de excelencia en las ciencias químicas, con conciencia social y respeto a la integridad del individuo, a través del uso racional de metodologías analíticas

y aplicación del conocimiento. El informante 5, quien labora en dicha carrera, comentó:

*Nosotros tenemos que ver todo lo del sistema inmunológico y las defensas del cuerpo, lo hacemos con un animalito, eso también les despierta en ellos mucha motivación [...] le inyectamos suero humano, albúmina de huevo y vamos relacionando lo que va sucediendo en el conejo con lo que debería de estar sucediendo en un organismo humano; entonces nos vamos siguiendo, "ahorita, a tantos días, el conejo debe de estar haciendo esto, le vamos a sacar sangre y le vamos a medir sus anticuerpos". Terminamos de hacer ese trabajo, volvemos a sacarle sangre al conejito y ya podemos empezar a medir aquí cómo todo el organismo entró en la dinámica de la respuesta inmune. Eso es lo que utilizamos nosotros, principalmente.*

#### **a4) Área Académica: Humanidades**

La licenciatura en Antropología Social propicia un espacio intelectual para la reflexión crítica y creativa de los problemas humanos, además de difundir conocimiento de los grandes autores y capacitación en el análisis del mundo contemporáneo. El informante 6 compartió su estrategia en esta licenciatura, en la que utiliza materiales didácticos:

*El material didáctico es muy útil, sobre todo el que tienen como referente, entrar en la clase, por ejemplo, siempre llevo y me dan muy buenos resultados, cito algún libro, y lo llevo a la clase, y hago que en la clase lean partes del libro en voz alta, se van turnando, van leyendo ellos, que es muy difícil. Hay libros muy especializados que no tienen en la biblioteca y que sería muy difícil conseguirlos, entonces yo lo llevo a la clase y pongo a leer a uno, luego a otro, luego a otro, discutimos de lo que están leyendo y entonces tienen en sus manos la obra de la que estamos hablando.*

En cuanto a la licenciatura en Derecho, está orientada a formar profesionales dispuestos a aprender permanentemente, con un perfil integral y competente con responsabilidad y calidad humana, conocedores del entorno económico, político y social en diversos ámbitos. El informante 7, quien labora en esa facultad, expresa que las estrategias para motivar a sus estudiantes las realiza de la siguiente manera:

*Para el estudio del Derecho Romano, les solicito alguna lectura previa y al día siguiente hacemos una plenaria, discutimos, revisamos el apartado del programa correspondiente y al final hacemos unas conclusiones; funciona bien, los muchachos se motivan, participan y revisamos de una manera más discursiva el tema. No es fácil la aplicación de las estrategias, voy tratando de acomodarlas, porque la materia es un poco difícil. Hacemos también tipos reality de cono-*

*cimiento muy rápidos, antes de la clase, si les encargo una lectura; les parece un tanto divertido, es recurrido para un tema como que la memoria juega un papel importante y eso les agrada mucho, porque casi siempre tratamos de que ellos reflexionen, apliquen la lógica, que ellos puedan llegar a sus propios conocimientos.*

Los docentes utilizan diversas estrategias para alentar a sus estudiantes, porque en general les importa que el aprendizaje sea divertido, que les cause curiosidad, que les despierte su creatividad: asistir a eventos o salir del aula, por ejemplo, ir a conciertos, llevar de visita a algún maestro que dé la clase, asistir a algún curso. La clave, dicen los informantes, está en que todo el tiempo se les brinden pequeños espacios en los que puedan desarrollar un proyecto ellos mismos que les produzca alegría y placer.

De acuerdo con lo presentado, se pueden conocer las estrategias efectivas que aplican los profesores decanos para mantener motivados a los alumnos y alcanzar así los objetivos, además de dar significatividad a los contenidos y el aprendizaje en una sólida base de conocimientos y competencias.

Finalmente, la manera de enseñar está en constante evolución y los docentes han puesto en marca estrategias de enseñanza innovadoras que les permitieron favorecer la formación integral de los estudiantes, dejando a un lado las prácticas meramente teóricas, tradicionales y rígidas, transitando a ambientes dinámicos donde el desarrollo de habilidades y aptitudes creativas y divertidas generan aprendizaje, ánimo y satisfacción.

Como se puede apreciar en la nube de palabras (Figura 1), "clase" fue la más frecuente, pues en ese espacio los profesores implementan distintas técnicas y didácticas para motivar a los estudiantes. La enseñanza está a cargo del docente, sin embargo, en el proceso de aprendizaje surge una construcción conjunta con los alumnos y el profesor.

Hay otras palabras que destacan en la nube, como "estrategia", "trabajo", "tema", "poner", "ver", "dar", "más", "siempre", "estudiante", "investigación", "motivación", "tiempo", "funcionar", "crear", "creer", "discurso", "concepto", "didáctico", "atractivo", "motivar", "entender" y "gustar". Todas ellas evidencian la tarea que ejercen los profesores decanos para que su clase sea considerada como interesante.





**b2) Área académica: Artes**

La licenciatura en Artes permite que el estudiante participe activamente en su aprendizaje de manera responsable y exitosamente en el desarrollo humano, por lo que el informante 3 considera a su materia más que un contenido; trata de vincular la parte profesional y personal, eso funciona para mantener motivados e interesados a los alumnos.

*Actualmente estoy dirigiendo la tesis de maestría de un chico de aquí de la licenciatura respecto a la homofobia en hombres, toda su obra va a hacer en octubre, en el patio de la facultad. Él es gay y todo el tema de la homofobia, todas las muertes por crímenes de odio, son temas del arte, cuando te vinculas a lo personal y puedes tener una postura; va por ahí esta forma de conectar lo personal y que te haga tener un crecimiento tanto personal como profesional.*

Con estas experiencias se reconoce la importancia del manejo de emociones y aspectos personales que permean las creencias e incluso la orientación profesional, lo que en psicología y pedagogía se conoce como "efecto Pigmalión", y se refiere a la influencia que ejerce la creencia de una persona acerca de otra y que considera importante conocer y estudiar.

Por otro lado, la licenciatura en Educación Musical forma a profesionales con capacidad para desempeñarse en la práctica innovadora, en el análisis, el experimento y a evaluar alternativas de solución para resolver problemas en el campo de la enseñanza musical.

El informante 4, quien está adscrito a la Facultad de Música, comienza su intervención comentando que su experiencia de motivación inicia con estudiantes de 12 o 13 años que llegan del Centro de Iniciación Musical Infantil; afirma que tuvo alumnos de cuatro o cinco años que continuaron hasta terminar en la facultad; de hecho, es el semillero de alumnos que asisten a la facultad, porque la música requiere de mucha disciplina y se crea una especie de necesidad por estudiar, necesidad que nunca acaba.

*Tuve muy talentoso, no tenía recursos, entonces vino de otro estado y realmente llegaba y casi que no había desayunado, no tenía para los libros, pero yo veía su pasión por la música; fue difícil en ese sentido, porque yo tampoco me podía hacer cargo de él, entonces llega el momento en el que dices "tengo que hacer una barrera, lo quiero mucho pero tampoco le puedo estar dando para que coma"; sin embargo, este chico terminó, obtuvo una beca y ahorita está haciendo un doctorado, tengo muchos alumnos que ya terminaron maestrías y doctorados que viven en Europa o en Estados Unidos o dan clases aquí mismo, ya son mis compañeros, porque yo ya tengo tantos años aquí, entonces imagínate, ya muchos son mis compañeros.*

**b3) Área académica: Ciencias de la Salud**

Una de las experiencias motivantes del informante 5 fue cuando recibió la invitación de dar clases en una universidad extranjera:

*Les puse como condición que me tenía que llevar a cuatro o cinco estudiantes, eso les abrió el panorama, empieza la interacción con maestros y con estudiantes, a hacer amistades que después van a servir porque es una de las cosas que suceden con la investigación científica, que nos volvemos una familia, una familia porque ahorita yo te podría decir: "fíjate que probablemente en Japón me conocen, por las publicaciones, y mis trabajos los leen en Japón", y al rato me escriben: "oye, ¿no tienes más datos sobre esto o esto?", y lo mismo yo, entonces te empiezan a invitar y con todo comienza a haber una interacción.*

Una de las ideas que conforma el objetivo principal de la licenciatura en Química Clínica es la que describe el proceso de salud-enfermedad y que los estudiantes sean capaces de dirigir y administrar eficientemente los recursos en su ámbito profesional, así que el informante 6 comparte una experiencia que tuvo en Inmunología Básica, cuando realizó una actividad llamada internalización:

*Se pusieron a leer un artículo científico sobre inmunología, que es el que iban a discutir con el otro profesor, acudían con regularidad a las clases que llevábamos para el análisis de documentos. El día del evento lo hicimos en la sala de videoconferencias, contactamos a una persona que estaba en Londres, se pusieron un poquito nerviosos, pero yo vi que estaban interesados porque llegaban todos. Los chicos contestaron correctamente, no estaban inhibidos o algo por el estilo, estuvo bien, hubo un intercambio muy bueno con ella, y ella los felicitó.*

**b4) Área académica: Humanidades**

El informante 7 de la licenciatura en Antropología Social vivió una experiencia de motivación peculiar, tomando en cuenta que las materias que imparte son completamente teóricas y que pueden caer en el tedio, por lo que cambió la dinámica de la clase.

*En clases de antropología llevaba un cráneo, un cráneo de un desconocido que me dieron en el hospital civil, el cráneo lo utilizábamos en la clase, y era muy motivante porque producía una mezcla de interés y de pertinencia porque acababa de morir, entonces el cráneo iba con lavado y todo, pero iba en una caja de madera y eso era muy motivante.*

El informante 8 está adscrito al Instituto de investigaciones Lingüístico-Literarias e imparte la materia de Mitos y cosmogonías, Literatura mexicana y Poesía en la facultad de Letras y expresa que tiene un gran gusto por la docencia, por tratar a los estudiantes de manera cercana.



Como se puede apreciar en la Figura 2, la palabra más representativa es "estudiante". De acuerdo con las experiencias que los docentes tienen con ellos, empiezan a trabajar en clase con proyectos y datos, considerando en todo momento incentivarlos y el gusto por el tema y las actividades.

Las palabras que son evidentes en las experiencias docentes y vinculadas con el objeto de estudio son "estudiante", "alumno", "clase", "proyecto", "trabajo", "experiencia", "motivación", "gustar", "tema", "enseñar", "amor", "motivante", "estudiar", "real", "maestro", "motivar", "querer" y "empezar".

Evidentemente, la motivación se hace presente en distintos espacios, donde los universitarios aprenden acorde con sus gustos e intereses de acuerdo con el área disciplinaria y con la facultad en la que estudian.

## Conclusiones

De acuerdo con la información presentada, se concluye que cada una de las estrategias y experiencias de motivación propuestas por los profesores decanos han resultado eficaces en las distintas áreas de conocimiento y facultades seleccionadas.

Cada profesor decano tiene una peculiar forma de operar la docencia, en la que logran enseñanzas eficaces y eficientes en sus estudiantes. Su experiencia y excelencia les ha permitido destacar en el ámbito universitario.

Las estrategias más sobresalientes identificadas para promover el aprendizaje de los estudiantes son:

- Aprendizaje Basado en Proyectos, pues se denota la utilidad que los alumnos encuentran respecto al trabajo de datos reales. La vinculación de la identidad personal con los contenidos temáticos en cuestiones del arte y la música. La interacción con un profesor extranjero permite generar dinámicas especiales de aprendizaje, donde surgen preguntas y respuestas de aprendizaje.
- Las estrategias que propician condiciones para la experimentación; los cambios e innovaciones permiten a los profesores lograr aprendizajes significativos. No existe un modo único de operar o impartir las clases, no hay una estrategia válida, sino que se adaptan al contenido y a las características del estudiante.
- Las experiencias de motivación de los profesores tienen una especial relevancia que puede ser adaptada al campo profesional del pedagogo, ya que le aporta una diversidad de conocimientos innovadores para ser desarrolladas en el aula y adecuadas a los diferentes contextos.

Es posible afirmar que los profesores decanos son capaces de desarrollar habilidades en los aprendientes y motivarlos para generar nuevos conocimientos, con la finalidad de que puedan darse cuenta de la utilidad de los contenidos, encontrándoles sentido y generando aprendizajes significativos. Son los estudiantes quienes

se acercan a las aventuras y a las tareas propias de la investigación, y en su formación requieren de un conjunto de saberes teóricos, prácticos y metodológicos, de habilidades y destrezas, de valores, de convicciones, actitudes y disposiciones que desarrollarán a través del tiempo, como el interés, la creatividad y el entusiasmo por descubrir nuevas cosas.<sup>3</sup>

El profesor decano es un experto del contenido disciplinar, posee habilidades y conocimientos particulares que motivan a sus alumnos en las clases y fomentan aprendizajes efectivos que pueden durar toda la vida.

## Referencias

- BELTRÁN, J., "El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana", *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 2005, pp. 1-10.
- CASILLAS, M., "Para aprender en la Universidad", *Revista de la Realidad Mexicana Actual*, núm. 29, *El Cotidiano*, 1989.
- CHIAVENATO, A., *Administración de Recursos Humanos*, Colombia, Editorial McGraw Hill, 2001.
- DA NOVA, L., *Motivación social*, 2013. Consultado en <https://ametep.wordpress.com/2013/01/03/motivacion-social/>
- DORANTES, J. J., "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad", *Interconectando Saberes UV*, año 3., núm. 6 julio-diciembre, 2018, pp. 171-185.
- HAMPTON, D., Summer, C. y Webber, R., *Manual de desarrollo de recursos humanos*, México, Trillas, 1989.
- HERNÁNDEZ, I., Recalde, J. y Luna, J. A., "Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1, vol. 11, 2015, pp. 73-94.
- HERRERA, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera, I., "Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 34, 2004, pp. 1-21.
- JOHNANE, M. L., *Motivación: Motivación positiva y motivación negativa*, 2013. Consultado en <http://johnnarvaez0510.blogspot.com/2013/11/motivacion-positiva-y-negativa.html>
- LÓPEZ, C., "Teoría X y teoría Y de Douglas McGregor, sus fundamentos", *GestioPolis*, 2001. Consultado en <https://www.gestiopolis.com/teoria-x-y-teoria-y-de-douglas-mcgregor-sus-fundamentos/>
- MCMAHON, A. y Bolam, R., "Literature, definitions and models: towards a conceptual map", en *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, C. Day y J. Sachs (eds.), Maidenhead, Berkshire, Open University Press, 2004.
- MOLINA-NEIRA, J., *Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMU-*

3. J. J. Dorantes, *op. cit.*, p. 178.

TEQ, Barcelona, Grupo de Investigación dhiges-Universidad de Barcelona, 2017. Consultado en <https://www.researchgate.net/publication/3156965508>

MONEREO, C., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Grao, 1994.

MURPHY, G., "Definición de motivación", *Motivación y satisfacción*, 1947. Consultado en <http://bloggrupo1psicologia.blogspot.com/2015/07/motivacion.html>

NISBET, J. y Shucksmith, J., *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana, 1986.

NÚÑEZ, A., Albo L., Navarro I. y Grijalvo L., "Validación de la escala de motivación Educativa (eme) en Paraguay", *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, vol. 40, núm. 3, 2006, pp. 391-398.

RAFFINI, J., *150 maneras de incrementar la motivación en la clase*, Argentina, Editorial Troquel, 1998. Consultado en <https://www.gestiopolis.com/teoria-x-y-teoria-y-de-douglasmcgregor-sus-fundamentos/>

VALDÉS, C., "Motivación, concepto y teorías principales", *GestioPolis*, 2016. Consultado en <https://www.gestiopolis.com/motivacion-concepto-y-teorias-principales/>

ZORRILLA, S., *Introducción a la metodología de la investigación*, México, Ediciones Cal y Arena, 2012.

## Sobre los autores

### **Amanda Cano Ruiz**

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y de la Red de Investigación de Educación Rural. Líder del cuerpo académico benvecr-ca-11 Contextos, actores educativos y didácticas específicas. Sus investigaciones abordan la didáctica del español y la educación rural. ORCID 0000-0002-1869-4704 / mandy\_caru@hotmail.com

### **Cecilia Morales Flores**

Licenciada en Ciencias y Técnicas Estadísticas por la Universidad Veracruzana, especialista en Métodos Estadísticos (PNPC-Conacyt) por la misma institución. Es asistente de investigación del Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana. Sus temas de investigación se centran en el análisis de métodos estadísticos, análisis multivariado, textual y educación estadística. ORCID 0000-0002-1128-135X / cecimof05@hotmail.com

175

175

### **Cintia Ortiz Blanco**

Maestra en Educación por la Universidad de Georgia (UGA), Estados Unidos. Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Posee Perfil Promep-Deseable. Es líder del cuerpo académico benvecr-ca-3 Formación del profesorado Educación, Cultura y Sociedad, donde cultiva las Igac-1 Los procesos tutoriales en la formación del profesorado y Igac-2 Práctica docente: prácticas y representaciones sociales. Sus temas de investigación son la tutoría, la formación inicial y continua de docentes, práctica docente y trabajo entre docentes y familias. Actualmente cursa el doctorado en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga, España. ORCID 0000-0002-2973-4732 / cintiaortiz@hotmail.com

### **Félix de Jesús Ballesteros Méndez**

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Ha sido ponente en congresos nacionales como comie. Sus líneas de investigación incluyen las TIC en Educación y Políticas en Educación Superior. ORCID: 0000-0001-5758-1297 / ballesteros.feliix29@gmail.com



### Jareni Ronzón Carreto

Licenciada en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, con especialidad en Administración educativa. Ha trabajado en colaboración con el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES) en la creación y desarrollo de talleres y seminarios en cuestiones de TIC aplicadas a la educación. Sus áreas de interés son la investigación educativa, tecnología en el aprendizaje y el efecto de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje. ORCID 0000-0003-3394-1125 / yare.96@hotmail.com

### Jeysira Jaqueline Dorantes Carrión

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV). Docente de la Facultad de Pedagogía de la uv del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA). Reconocimiento del sni-1 y Perfil Promep-Deseable. Miembro de la Red Nacional en Investigaciones en Representaciones Sociales y Centro Mexicano de Representaciones Sociales (Renir-Cemers/México). Integrante de la Red "Convivencia escolar, disciplina y violencia en las escuelas" del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus temas de investigación son el estudio de las representaciones sociales en educación, violencia escolar y cyberbullying. ORCID 000-0002-0633-5931 / jeysira@hotmail.com, jedorantes@uv.mx

176

176

### Juan Jesús López Serena

Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Director de Centros Regionales en la UPV. Miembro del cuerpo académico benvecr-ca-3 Formación del profesorado. Educación, Cultura y Sociedad, donde cultiva la LGAC-1 Los procesos tutoriales en la formación del profesorado y Igac-2 Práctica docente: prácticas y representaciones sociales. ORCID 000-0003-4441-9287 / jjls2212@gmail.com

### Julio César López Jiménez

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Actualmente es estudiante de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación (DEPLAED) en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X). Sus temas de investigación son educación superior, académicos, tic, representaciones sociales e interculturalidad. ORCID: 0000-0003-2077-4276 / jclopezjimenez22@gmail.com



### **Laura Oliva Zárate**

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Actualmente es investigadora del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana y docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Tiene el reconocimiento de nivel 1 por el Sistema Nacional de Investigadores y Perfil Promep-Deseable. Líder del cuerpo académico UV-CA-256 Psicología y Desarrollo humano. Sus temas de investigación están relacionados con violencia escolar, problemas de conducta en infantes y formación del profesorado. ORCID 0000-0003-1240-9973 / loliva@uv.mx

### **Leomar Mar Medina**

Maestro en Desarrollo Regional Sustentable por el Colegio de Veracruz, especialista en Desarrollo Social por la Universidad Nacional Autónoma de México, especialista en Estudios de Opinión y licenciado en Economía por la Universidad Veracruzana. Profesor normalista con especialidad en el área de Ciencias Sociales por la Normal Superior "Simón Bolívar". Docente desde hace 16 años frente a grupo en nivel telesecundaria. Sus temas de investigación son migración y remesas, educación rural y desarrollo. ORCID 000-0001-7568-5989 / leomedina2@hotmail.com

177

177

### **Miguel Ángel Casillas Alvarado**

Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, Francia. Investigador de tiempo completo de la Universidad Veracruzana. Coordinador del Doctorado en Innovación en Educación Superior de la UV. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2 y Perfil Promep-Deseable. Los temas de investigación que cultiva están relacionados con la educación superior, las TIC, historia institucional, políticas educativas y agentes educativos. ORCID 000-0001-8194-7666 / mcasillas@uv.mx

### **Reyna María Montero Vidales**

Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana y en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" y de la Facultad de Geografía de la UV. Perfil Promep-Deseable. Miembro del cuerpo académico BENECCR-CA-3 Formación del profesorado Educación, Cultura y Sociedad, donde cultiva las LGAC-1 Los procesos tutoriales en la formación del profesorado y LGAC-2 Práctica docente: prácticas y representaciones sociales. Actualmente cursa la maestría en Desarrollo Humano por la Universidad Veracruzana. ORCID 000-0000-0002-7342-4563 / reyniux11@hotmail.com

***Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ***  
fue editado por la Biblioteca Digital de Humanidades de la Dirección General  
del Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana  
en junio de 2021.