

VOCES Y MIRADAS A LA DOCENCIA

ISBN: 978-607-8662-50-0



9 786078 662500

Coordinadoras

Diana María Espinosa Sánchez
Nancy Elizabeth Harvin Romero
Nancy Diana Quiñones Ponce



Primera edición: Septiembre de 2022.

Editado en Victoria de Durango, Dgo., México

ISBN Obra independiente: 978-607-8662-50-0

Editor: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. (ReDIE)

Coordinadores:

Diana María Espinosa Sánchez

Nancy Elizabeth Harvin Romero

Nancy Diana Quiñones Ponce

Comité Científico

Vianey Sariñana Roacho - Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"

Ana Rosa Rodríguez Durán - Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

Mauricio Zacarías Gutiérrez - Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en Chiapas (CRESUR)

José Cirilo Castañeda Delfín - Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

Martha Patricia Aguilar Romero - Escuela Normal No. 3 de Toluca

Francisca Susana Callejas Ángeles - Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)

Omar David Almaraz Rodríguez - Universidad Pedagógica de Durango (UPD)

Diseño: Josué Iván Salais Harvin

Autor de imagen: Manuel de Jesús Cárdenas Aguilar

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



Voces y miradas a la docencia

Prólogo

Dra. Laurencia Barraza Barraza

Coordinadoras del libro

Diana María Espinosa Sánchez

Centro de Actualización del Magisterio
Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Nancy Elizabeth Harvin Romero

Instituto Universitario Anglo Español
Secretaría de Educación del Estado de Durango
Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Nancy Diana Quiñones Ponce

Instituto Educativo “GUBA”
Secretaría de Educación del Estado de Durango
Red Durango de Investigadores Educativos A.C.



Índice

PRÓLOGO	4
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. Formación Inicial de Profesores Desde el Discurso de los Formadores	30
<i>Jorge Armando Valdés Acosta</i>	
<i>Gloria Armida Pacheco Ruiz</i>	
CAPÍTULO 2. El Profesor Como Sujeto Educativo. Una Lectura Desde el Pensamiento de Michel Foucault	41
<i>Carlos Alberto Reyes De La Cruz</i>	
CAPÍTULO 3. Expectativas y Percepciones de la Profesión Docente a Través de la Narrativa Autobiográfica	52
<i>Sánchez Reyes José Bernardo</i>	
<i>Amaro Martínez Juana María</i>	
<i>Rodríguez Avitia Alejandra</i>	
<i>Canales Victorino Karina Alejandra</i>	
CAPÍTULO 4. El Lenguaje no Verbal del Docente y su Impacto en el Estudiante de Educación Media Superior en la Preparatoria de Tlajomulco	64
<i>Georgina Ruiz Barba</i>	
<i>Rebeca Rodríguez González</i>	
CAPÍTULO 5. El Liderazgo: Sujeto Vital en las Relaciones Internas en la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”	74
<i>Agustín Armando Varela Hernández</i>	
<i>Gladis Hernández Medina Mayra</i>	
<i>Izébel Barraza Garibay</i>	
<i>Alma Guadalupe Salazar Castañeda</i>	
CAPÍTULO 6. El Síndrome de Burnout en Docentes	88
<i>Aurora Álvarez Sánchez</i>	
<i>Maribel Hernández Piñón</i>	
<i>Julieta Jacqueline Valles Téllez</i>	



Prólogo

Generar conocimiento es una acción que exige de capacidades y habilidades complejas, es una tarea gratificante para los científicos y tal vez una locura para quienes consideran valiosas las actividades asociadas al beneficio económico, pero debe recordarse que la humanidad ha evolucionado y que uno de los fundamentos para su desarrollo ha sido los avances científicos y tecnológicos. Desde este posicionamiento para la Red Durango de Investigadores Educativos generar conocimiento es su esencia, así ha diversificado sus actividades, las que van desde la formación de cuerpos de investigación hasta la difusión del conocimiento, este libro es un ejemplo y producto del quehacer científico de muchos sujetos que han optado por el mundo de la ciencia y en específico la social.

Una red de investigadores favorece el establecimiento de vínculos entre personas que comparten o divergen en pensamientos e ideas, pero que en la asociación o en la confrontación tienen el cometido de contribuir al debate, con la intención de aportar a la espiral del conocimiento en general o en áreas o disciplinas específicas.

La coordinación de un libro como éste representa la oportunidad para adicionar y multiplicar disímiles capacidades intelectuales y comprobar que la diversidad es un aspecto que suma a favor, entre otras cosas, porque permite analizar profundamente un objeto desde perspectivas diferentes, comprobando que los descubrimientos científicos



pueden ser compartidos sin menoscabo de la capacidad intelectual de quienes los realizaron.

La categoría sujetos de la educación es la que articula este libro, esto significa que los actores presentes en el espacio educativo, como son profesores, estudiantes, directivos, padres de familia, autoridades educativas, son sujetos que buscan satisfacer sus necesidades, las que pueden ir desde la autorrealización hasta las meramente materiales o básicas.

El sujeto se forma en correspondencia e interacción con los otros, es en la vida social donde el sujeto se configura y reconfigura, por lo tanto, no puede concebirse como un individuo aislado, sino que debe reconocerse como una construcción atravesada por la historicidad, los contextos, las relaciones y todo aquello que converge y contribuye a su configuración. El sujeto tiene la capacidad para transformar, para emancipar y emanciparse. Al conceptuarse como una construcción, entonces significa que es un ser inacabado, lo que le ofrece la posibilidad de crecimiento, mejora, cambio y transformación.

Existen fuertes debates respecto al concepto de sujeto social, sin embargo, aquí el interés radica en situar el concepto dentro del campo educativo, para analizar el contexto en el que se llevan a cabo las diversas actividades educativas y discutir de qué forma las situaciones contextuales las afectan o las facilitan, concebir a los actores inmersos en el proceso educativo y en particular en los referidos a la enseñanza y el aprendizaje como sujetos que tienen la capacidad de pensamiento para establecer procesos de modificación y cambio.

También presentar desde el campo de la investigación qué está pasando con estos actores y hasta dónde las situaciones contextuales y los diversos escenarios



benefician la toma de decisiones favorecedoras de transformaciones que contribuyan a visualizar la educación como un campo atravesado por múltiples intereses, pero también como esa oportunidad para generar procesos de cambio congruentes con aquellos aspectos que contribuyen a posicionar cosmovisiones donde es precisamente el sujeto quien tiene el privilegio.

México tiene muchos años transitando y porque no decirlo, ayudando a la construcción de escenarios neoliberales, para los cuales una de sus apuestas es la fragmentación social, pero también la alienación, donde se levanta la bandera de la heterogeneidad, pero se fomenta la homogeneidad, sobre todo del pensamiento. Despersonalizar es una de sus características, socavando la identidad en aras de construir una ciudadanía global. La información circula en fracción de minutos y a veces segundos, marcando tendencia, propiciando la opinión escasamente razonada y menos argumentada, crea escaparates donde surgen personalidades desconocidas, que pronto se convierten en ídolos, dignos de ser, en el mejor de los casos imitados, pero casi siempre idolatrados, aunque también, frecuentemente, son vidrieras que pronto pierden su atractivo.

En el escenario neoliberal, el show es lo suyo, no le interesan las relaciones interpersonales sólidas, duraderas y afectivas, apuesta por lo light, finalmente las personas interesan en la medida que puedan ser parte de un sistema de producción o muy buenos consumidores. La invasión de la intimidad es parte de su juego, así que crea, propone o vende artículos y espacios para generar autopercepciones de fama, popularidad, vanguardia, juventud y todo aquello que ilusiona y a la vez, contribuye a desdibujar los límites entre lo permitido o no, entre lo que es público y lo que es privado.



Estigmatiza en función de la capacidad de compra, así que a los que su situación económica no les permite acceder a ese mundo, buscan salidas laterales o alternativas, donde la piratería hace su reducto, vendiendo marcas exclusivas, aunque con frecuencia la imitación es realmente burda, y así podemos transitar por el mundo del endeudamiento, la extorción, el robo, el suicidio y tantos más; sin embargo, plantear este escenario solamente tiene la intención de ponerlo como telón de fondo, para comprender los retos que tiene ante sí ese sujeto social, al que me he referido párrafos anteriores.

Es en este escenario donde se llevaron a cabo las investigaciones que se incluyen en este libro; los resultados muestran discursos ubicados en una dimensión práctica - experiencial- pero desvinculada del argumento teórico, también muestran la figura del profesor como ese sujeto cuya voz ha sido excluida del discurso educativo, delimitando su ámbito a las cuestiones meramente áulicas y posicionándolo en la dimensión técnica, finalmente son los expertos quienes fueron autorizados, por quienes se han adjudicado ese derecho, para decidir qué es una educación de calidad.

Las investigaciones también dan cuenta de ese sujeto que se resiste, que lucha desde sus trincheras por lograr esa emancipación y transformación; cómo los lenguajes son mediciones importantes para formar y trascender el espacio escolar a través de la relación establecida con los estudiantes, la importancia de ejercer liderazgos compartidos para propiciar esas comunidades educativas que se posicionen como verdaderos contrapesos, para equilibrar en esa lucha desigual que se libra desde las aulas.

La exhortación es, continuar formando parte de la comunidad científica, que ha puesto al servicio de la sociedad sus capacidades, habilidades y todos aquellos recursos disponibles para contribuir, desde la investigación, en este caso social, a reconfigurar y reconfigurarse como sujeto, para propiciar esos cambios, modificaciones y



transformaciones que son fundamentales para la evolución del conocimiento y de la humanidad. Así que sigamos por el camino de la generación de conocimiento.

Agradecida por este espacio.

Laurencia Barraza Barraza



Introducción

Este libro *Voces y miradas a la docencia* constituye una aportación a la Línea de Investigación Sujetos de la Educación de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. (ReDIE), presenta visiones sobre temas que están generando cuestionamientos de interés en diferentes contextos educativos de México, que van desde la “Formación inicial de profesores desde el discurso de los formadores”, “El Profesor como sujeto educativo. Una lectura desde el pensamiento de Michel Foucault”, “Expectativas y Percepciones de la Profesión Docente a través de la Narrativa Aautobiográfica”, “El Lenguaje no Verbal del Docente y su Impacto en el Estudiante de Educación Media Superior en la preparatoria de Tlajomulco”, “El liderazgo: sujeto vital en las relaciones internas en la Escuela Normal Rural ‘José Guadalupe Aguilera’” hasta “El Síndrome de Burnout en Docentes”.

Su finalidad es estimular el debate y el diálogo sobre lo que están haciendo y no haciendo los sujetos de la educación; estos temas permiten revisar roles e interacciones de sus miembros, esquemas mentales, formas de ser, de pensar, de estar y hacer la comunidad educativa. Visualizando que la educación en México y en el mundo permanece en constante cambio, pero siempre aspirando a la mejora y transformación de la sociedad.

A continuación, se presenta un breve estado del conocimiento de las investigaciones que cimentan como antecedentes del libro *Voces y Miradas a la Docencia*.

En el capítulo uno, se presenta la investigación “*Formación Inicial de Profesores Desde el Discurso de los Formadores*”, contribución de Jorge Armando Valdes Acosta y



Gloria Armida Pacheco Ruiz de la Universidad Autónoma de Sinaloa; en su estudio se expone el discurso pedagógico de los formadores de docentes. Su intención fue identificar las características y tendencias formativas advertibles en el discurso pedagógico empleado en los procesos de formación inicial. Destacando el discurso empleado por los formadores está impregnado de mucho conocimiento práctico pero pocas veces hacen referencias al conocimiento disciplinar de algunas de las ciencias de la educación.

En la revisión de la literatura se encontró que el docente comparte con el estudiante modelos sociales y culturales que son el fundamento para adquirir el conocimiento social y específicamente pedagógico, a través del discurso pedagógico. Este revela la presencia del docente y el estudiante como los agentes de la enunciación, los que se actualizan sensorialmente en la práctica docente para operar sobre el contenido del saber (Leal, 2009).

Desde la sociología de la educación el discurso pedagógico según Bernstein y Díaz puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquiriente. El discurso puede considerarse como una categoría autónoma en relación con la conciencia o intención de los sujetos, es una categoría *constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante* de sujetos y de relaciones sociales potenciales (1985 p. 2-3).

El estudio del discurso docente de Alvarado y Nardi (2021) se orienta al reconocimiento de los discursos de los formadores de profesores de Física que movilizan sobre la enseñanza de la formación inicial de profesores y los aportes que la Historia, Filosofía y Sociología de la Ciencia puede brindar en este nivel.



Por otro lado, se encuentran los estudios que se relacionan con el discurso docente en relación con la alfabetización de los estudiantes (Espinoza Loja, 2022, Ponce, 2022). La relación de la incidencia de las estrategias discursivas utilizadas por los docentes en los procesos enseñanza y aprendizaje (Zamora, 2021). Silveira (2009) estudió el discurso docente en el aula cómo las peculiaridades del modo de hablar de los docentes en el aula y la mejora en la comunicación y los aprendizajes de los estudiantes. Cárdenas y Rivera (2006) analizan el discurso docente como instrumento para la evaluación y reflexión sobre la práctica pedagógica. A su vez, Cabrera (2003) estudió el tipo de comunicación predominante del docente en el aula.

En todas ellas se desataca la práctica pedagógica que según Bernstein y Diaz (1985) es:

La articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el Discurso Pedagógico, la práctica instruccional relacionada con la selección, transmisión y evaluación del conocimiento y competencias legítimas que deben adquirirse y la práctica regulativa incluida en lo instruccional y relacionada con la ubicación de los alumnos en un orden legítimo. (p.35)

En el capítulo dos se presenta el tema *“El Profesor como Sujeto Educativo. Una Lectura Desde el Pensamiento de Michel Foucault”* de Carlos Alberto Reyes De La Cruz de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM, conceptualiza la categoría de *sujeto educativo* en el devenir del profesor como un sujeto pensante de sí y para sí, como un objeto de estudio a partir de sí. Posiciona al profesor como un sujeto educativo producto de la historia de las ideas de su formación, de su escuela formadora y del currículum, asumiéndolos como dispositivos de sujeción institucional.



Siguiendo con el estudio del discurso desde los docentes ahora desde el posicionamiento teórico de Michel Foucault (1926-1984) docente de formación. A lo largo de sus estudios desarrolló y utilizó lo que llamó un *método arqueológico*, que supone un primer distanciamiento crítico, una neutralización de su potencia de aclaración retrospectiva, de los enunciados positivos establecidos, terminales y definitivos, *científicos y verdaderos*. Es una aproximación a la historia trata de descubrir estratos de relaciones y rastros de cultura para reconstruir la civilización en cuestión, crear una historia de los diferentes modos por los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se hacen sujetos. Pero en sujetos de estudio y prácticas objetivas a través del conocimiento, las normas sociales y la sexualidad (Ramírez, et al., 2020).

Para comprender el proyecto de una *arqueología del saber* dos conceptos son fundamentales del pensamiento foucaultiano: las *formaciones discursivas* y el *orden del discurso*. Es por lo tanto un análisis del discurso que sus condiciones de existencia, en su ejercicio; para Foucault el discurso es un campo práctico, un lugar de acción, un punto de emergencia de acontecimientos (Hernández Castellanos, 2010).

Murillo (2019) propone una matriz de datos o esquema de lectura de análisis discursivo integrado por dos niveles de análisis, las formaciones discursivas y los enunciados; a partir de las categorías de análisis propuestas por Michel Foucault en La arqueología del saber (1969).

Para conmemorar el cincuenta aniversario de la publicación de ese método Loaiza Cano (2020) presenta las semejanzas con los fundamentos de la ciencia histórica, mostrando que Foucault define un método de vocación empírica y señala algunas ambigüedades, dificultades e incoherencias del *método arqueológico*.

El concepto de sujeto es entendido como:



Instancia productiva que debe ser relacionado con las prácticas discursivas, mediante los conceptos de: archivo, enunciado, unidades, modalidades, estrategias discursivas, estrategias no discursivas, formaciones discursivas que permiten entender que el significado tiene que ver con los usos institucionales de los discursos en relación con una jerarquía de teorías y disciplinas que “fundamentan” sistemas de pensamiento y reproducen la transmisión de lecturas, interpretaciones, relecturas, etc. (Núñez y Tani, 2011, p.3)

Siguiendo a Nuñez y Tani (2011) “Foucault transforma las estructuras de pensamiento en discursos y explicita el rol institucional del sujeto como productor de discursos y del saber disciplinario” (p.4).

En el capítulo tres se expone el texto “Expectativas y percepciones de la profesión docente a través de la narrativa autobiográfica” de los docentes-investigadores José Bernardo Sánchez Reyes, Juana María Amaro Martínez y las estudiantes Alejandra Rodríguez Avitia y Karina Alejandra Canales Victorino de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Actualmente, el mundo de los significados, son un tema en boga, y por esta razón, resulta de importancia su abordaje en la investigación, los cuales están íntimamente relacionados dentro del corazón de la práctica docente, como el eje central, dando cuenta de la red de significados conectados que se enlazan dando vida y moviendo práctica de la docencia misma.

Sentido y significado son dos elementos muy cercanos, y es en relación al sentido que respecto Ordoñez et al. (2014, p.352, como se citó en Cerquera et al., 2016) afirman que el mismo “... alude a las connotaciones que evoca una palabra en nuestra mente; es



diferente en cada persona, dependiendo de sus experiencias y de los contextos en los que se desenvuelve, razón por la cual podría caracterizarse como cambiante”.

Se presentan cinco estudios que resaltan por su valor en cuanto el conocimiento del mundo interno relacionado con la docencia en sus distintos ámbitos a través de estudios autobiográficos, los cuales fueron desarrollados durante los años del 2015 al 2021. Es en Latinoamérica donde son implementados estos estudios, los países participantes: Chile, México, Colombia y Argentina. La población estudiada en general fueron estudiantes en formación docente y maestros laborando en institutos pedagógicos. Los instrumentos aplicados que se usaron son entrevista semiestructurada, grupo focal, relatos pedagógicos, reflexión individual y colectiva.

Los objetivos en los estudios se relacionaron con el conocer:

- a) Indicios que aparecen acerca de las diversas prácticas pedagógicas y desarrollos institucionales (Dávila y Argnani, 2020).
- b) Desafíos y tensiones acerca del conocimiento generado por educadores (Dávila y Argnani, 2020).
- c) Autopercepciones de docentes en formación basadas en sus experiencias de buen o mal rendimiento en el área de matemáticas (Haas y Reyes, 2021).
- d) Características de estudiantes y profesores, los motivos que influyeron en la decisión de ser docente, cómo se aprende a ser profesor y las características que, de acuerdo a su visión, tienen los buenos profesores (Chapa et al., 2016).

Así como también con el comprender sentidos y significados de ser docente a partir de las autobiografías y la entrevista semiestructurada (Cerquera et al., 2016). Y finalmente con el analizar posibles contribuciones que el dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede ofrecer a la hora de reconstruir y guardar



memoria acerca de las experiencias que algunos educadores sociales han llevado adelante en el campo de la formación técnico-profesional de personas jóvenes y adultas en Argentina en la última década.

Domingo y Gómez (2014) plantean que existen tres elementos, los cuales pueden lograr que la reflexión pueda ser activada. El primer elemento es el cognitivo, relacionados con aquellos saberes propios de un buen docente; el segundo elemento es el crítico, relativo al aspecto ético, social y/o valóricos del quehacer relacionado con el acto educativo y finalmente el elemento narrativo, el cual está vinculado con los diversos relatos del docente.

Para comprender al profesional docente y su quehacer, es necesario reconocer lo que él es como persona y entender los sentidos subjetivos analizando los fragmentos que comprenden su realidad, ya que sus acciones se basan en el significado de su propio mundo. Los seres humanos regimos en gran medida nuestro ser, acción y decisión en función de los significados que tenemos de las cosas.

Es mayormente en el sentido de estos tres elementos que se encuentran desarrollados los estudios encontrados, los hallazgos son los siguientes: Los estudiantes dan cuenta de sus motivaciones, de aquello que les motivó a formarse como docente, por otra parte, se lograron percibir cuáles eran sus expectativas, necesidades, miedos e incluso frustraciones. Se comprende cómo están aprendiendo a ser docentes, cómo enfrentan los retos de la profesión y continúan adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarios para el trabajo docente, con el componente axiológico en la forma de actitudes y valores, e incluso pasiones. Dieron a conocer un bosquejo de su identidad profesional en construcción (Chapa et al., 2016).



Por otra parte, los resultados muestran cómo la reflexión es activada por la autobiografía, misma que da cuenta a los estudiantes de docencia entender el porqué de algunas conductas y disposiciones que les permiten aprender y enseñar, además de poder proyectar posibilidades relacionadas con futuras prácticas propias como maestros ya formados. Así mismo, se lograron mostrar desafíos y proyecciones en los cuales la reflexión se encuentra vinculada a la autobiografía, la cual deja ver diversas áreas de crecimiento y mejora como futuros profesionales de la educación (Haas y Reyes, 2021).

En cuanto a la tematización que surge del análisis de relatos personales y colectivos se destacaron las siguientes líneas (Dávila y Argnani, 2020): Inseguridad y temor por conseguir empleo, vínculo pedagógico docente-estudiante como una relación que se construye, vinculación de la teoría con la práctica, el aprendizaje pedagógico con futura utilidad, saber cómo despertar el interés, mostrar la utilidad, evaluar y conocer el nivel de conocimiento o el manejo de determinados contenidos por parte de los estudiantes, entre otros.

En el estudio desarrollado por Valencia et al., (2015), después de ser procesadas entrevistas desde una matriz de análisis categorial, los términos categoriales encontrados concluyeron finalmente que se prioriza la formación desde el ser, sobre la transferencia de lo mera-mente técnico; esto proporciona el soporte conceptual del reconocimiento. En éste sentido, el desarrollo de estudios autobiográficos, permiten dar cuenta del mundo interno de las personas, logrando poder identificar a través de su autopercepción parte de su identidad, donde a través de la reflexión, el profesional docente, ya sea activo en formación logra a través de la reflexión, desarrollar un crecimiento y mejora al entender su propia realidad, y poder así proyectar estrategias en



lo personal como en lo profesional, al visualizar posibilidades en futuras prácticas para enfrentar proactivamente desafíos prospectivos.

En el cuarto capítulo se expone “El lenguaje no verbal del docente y su impacto en el estudiante de educación media superior en la Preparatoria de Tlajomulco” de las maestras Georgina Ruiz Barba y Rebeca Rodríguez González de la Preparatoria Regional de Tlajomulco y Universidad de Guadalajara.

Los seres humanos, de manera inconsciente, cuentan con la capacidad de emitir mensajes a través de movimientos con su cuerpo por medio de la expresión facial la posición del tronco en conjunto con sus extremidades, su mirada, su sonrisa; dando cuenta a los demás acerca de su estado de ánimo o incluso su carácter. Esta capacidad es conocida como comunicación no verbal.

Existen un sinnúmero de investigaciones que datan desde 1872 con el antropólogo e investigador Charles Darwin, quien a través de la observación de la misma especie humana se inspira para escribir la obra “La Expresión de las Emociones en el Hombre y el Animal”, la cual es considerada como el primer estudio sobre la expresión facial de las emociones en humanos (Sánchez, 2021), lo cual da cuenta que el interés por conocer acerca de este tema data de mucho tiempo atrás.

Para conocer algunos antecedentes acerca del tema dentro del estado del arte, fueron analizados cinco artículos de revista. Las investigaciones mencionadas datan del año 2015 al 2021, siendo desarrolladas en su mayoría en países hispanohablantes, como son Colombia (Baquero y Cárdenas, 2019) (Endo et al., 2021); España (Cantillo, 2015) (Sánchez, 2021); así como también uno de ellos en Costa de Marfil, África (Konan, 2021). Tales estudios fueron desarrollados en un 40% bajo metodologías cualitativas, resaltando la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (1990, como se citó en Endo et al., 2021); en



otro 40% bajo la metodología Cuantitativa (Baquero y Cárdenas, 2019; Konan, 2021) y el 20% de manera documental (Sánchez, 2021).

Dentro de los temas con los cuales se ha vinculado el estudio de la comunicación no verbal se encuentran la eficacia comunicativa dentro de la práctica profesional (Cantillo, 2015), la naturaleza de la comunicación docente, contexto de comunicación del estudiante de lenguas extranjeras (Endo et al., 2021); su abordaje dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, su integración en el ámbito organizacional y su interdependencia en la interacción comunicativa; resultando interesante a su vez el contraste realizado con el tema en relación al análisis kinésico dentro del sistema no verbal.

Se pudo observar, que dentro de la población mayormente estudiada en investigaciones relacionadas con el tema, se encuentran docentes y estudiantes de educación superior, así como también estudiantes en enseñanza de lenguas extranjeras. Se advierte también que, se ha desarrollado investigación en población profesionalista dentro del ámbito empresarial en menor porcentaje.

Los ámbitos en los que se ha estudiado este tema con mayor frecuencia se relacionan con la educación y la enseñanza de lenguas extranjeras.

En relación a los hallazgos rescatados, se pueden mencionar lo siguiente.

El uso del lenguaje no verbal en la comunicación del docente universitario tiene implicaciones y efectos en la eficacia comunicativa, convirtiéndose en una herramienta que ayuda a los docentes a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cantillo, 2015). Por otra parte, el lenguaje no verbal del docente se evidenció como el más complejo modelo pedagógico para los procesos de humanización estudiantil en la práctica académica (Endo et al., 2021). Dentro de los planes y programas de estudio de lenguas extranjeras en Costa de Marfil se concede al lenguaje no verbal español un lugar



marginal, casi inexistente. Por lo tanto, ni los profesores ni los alumnos son conscientes de su importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Konan, 2021).

Existe una predominante presencia de los análisis quinésicos sobre el resto de los sistemas no verbales en estudios realizados (Sánchez, 2021). Se puede mencionar que, uno de los hallazgos que resulta muy interesante mencionar fue que, dentro de las repercusiones que tienen las marcaciones no verbales dentro de las actitudes e interpretación que las personas experimentan frente a estímulos externos de su contexto inciden a un nivel inconsciente en las personas, logrando cambiar su actitud frente a condicionantes que, aparentemente, no tienen incidencia (Baquero y Cárdenas, 2019).

En el capítulo cinco se presenta el tema *El liderazgo: Sujeto Vital en las Relaciones Internas en la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”* de Agustín Armando Varela Hernández, Gladis Hernández Medina, Mayra Izébel Barraza Garibay y Alma Guadalupe Salazar Castañeda de la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”.

Como parte de la revisión del estado de la cuestión, a continuación, se presentan los resultados de algunas investigaciones tanto nacionales e internacionales que se consideran relevantes y pertinentes al tema de interés, es necesario comentar que son escasos los estudios que se documentan sobre el liderazgo directivo en Escuelas Normales Rurales (ENR). Estas instituciones han sido históricamente parte elemental del Sistema Educativo Mexicano ya que son formadoras de los docentes con vocación de servicio en el medio rural y sin duda una preocupación que impera en esta investigación es conocer sobre el estilo de liderazgo y mejorar la acción directiva.

Vergara (2012) citado en Novoa (2020), explica sobre el liderazgo en escuelas normales y reconoce cómo la categoría de liderazgo es un concepto que admite matizaciones de comprensión diversa y que se ha constituido en un elemento central del



discurso de las instituciones educativas. Además, puntualiza que liderar en el contexto de la educación significa potenciar la habilidad para analizar y simplificar la información que circula en los medios y en el entorno, donde prolifera todo tipo de datos que carecen de referentes sólidos y verdaderos. Tal cometido debe ser tenido en cuenta para hablar de un liderazgo pertinente y actualizado, y hace énfasis que, se necesita reinventar nuevas formas de ejercer el liderazgo; lo que implica poseer una perspectiva diferente que incluya la coexistencia de la tensión, del conflicto y el riesgo del aprendizaje continuo.

Para Vergara, el liderazgo en la escuela normal implica que tenga visión y esté abierto al diálogo y a la negociación con los distintos sectores educativos que constituyen la sociedad. Por tanto, hace énfasis en que la discusión no debe centrarse en indagar significados para definir los estilos de liderazgos, sino que la reflexión y la práctica se deben orientar a revisar las estructuras de las escuelas y preguntarse qué tanto esas estructuras posibilitan participación, autonomía, libertad para pensar y expresar lo que se siente, conscientes de los deseos de transformación (Vergara, 2012).

Afirma Vergara, que el liderazgo se descubre reflexionando sobre él y practicándolo y cada actor educativo y hace una diferenciación entre liderar y dirigir con base en Bernal, (2008, p.51); dirigir implica una tarea de gestión, hace frente a la complejidad: a) planificando con detalle, b) organizando el personal y c) controlando y resolviendo problemas. En cambio, liderar, es hacer frente a la necesidad de cambio y el logro de la calidad de la educación “manejándolo” en un contexto complejo: a) reconduciendo los conflictos, b) entendiendo el contexto, c) potenciando equipos autónomos de trabajo y d) apoyándose en la motivación, la consideración y la ayuda (Bernal, 2008, p. 51, citado en Vergara Alonso, 2012, p. 117).



Sánchez y Barraza (2015), reportan en su investigación que las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD's) sobre el liderazgo que realizan los directivos de estas instituciones en el estado de Durango, tuvo como finalidad describir la percepción que tienen los directivos sobre el tipo de liderazgo ideal para las IFAD's. En sus conclusiones reportan que la percepción de los directivos es notoria la mezcla de ideas que poseen sobre el significado del liderazgo y las características que debe poseer, no se advierten modelos puros, sino mezclas en las que no se alcanzan a distinguir los límites entre un tipo o estilo de liderazgo y otro, los directivos transitan desde un liderazgo autocrático hasta los de tipo transformacional o distribuido. Encontraron también que los directivos perciben que el liderazgo distribuido, participativo y académico sería el ideal para las IFAD's; sin embargo, advierten que las condiciones actuales no siempre permiten este tipo de liderazgo, por lo que se ejerce un liderazgo más dirigido que podría ubicarse dentro de los tipos autocrático, democrático o laissez-faire (Sánchez y Barraza 2015).

Schaufeli y Enzmann (1998, citados en Martínez y Rivera, 2013) afirman que “la falta de líderes adecuados en las instituciones de educación que faciliten la función del docente, lo apoyen y lo asesoren adecuadamente complica la profesión” p. 58. Comparte la misma idea Rose (1998) citada en Martínez y Rivera (2013), que el liderazgo representa una gran herramienta que facilita al docente el cumplimiento de sus labores, pero de no ser así, cuando el liderazgo es inadecuado, el docente percibe la falta de autonomía a la hora de realizar sus funciones, así como la falta de apoyo de parte de éste.

Finalmente, en el capítulo seis se presenta el tema “*El Síndrome de Burnout en Docentes*” de Aurora Álvarez Sánchez, Maribel Hernández Piñón y Julieta Jacqueline



Valles Téllez investigadoras en el Centro de Desarrollo de Estudios Superiores. El propósito de la investigación fue indagar sobre el grado de conocimiento que manejan los docentes en relación con el concepto del burnout, sus síntomas y causas. Y en la revisión de los antecedentes de esta investigación se localizaron números estudios realizados del síndrome de Burnout en docentes, los estudios se han hecho en diferentes contextos educativos desde nivel preescolar hasta educación superior; en México y en el extranjero; tanto en instituciones públicas como privadas. Martínez (2010), presenta una síntesis sobre evolución conceptual y estado actual de la cuestión del síndrome de Burnout. Explica que el término Burnout se empezó a utilizar a partir de 1977, tras la exposición de Maslach ante una convención de la Asociación Americana de Psicólogos, en la que conceptualizó el síndrome como el desgaste profesional de las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos, generalmente en contacto directo con los usuarios, especialmente personal sanitario y profesores.

Desempeñar el rol docente en Latinoamérica implica ejecutar gran cantidad de labores que demandan una pronta respuesta de forma simultánea, con funciones como la orientación de clases a masivos y heterogéneos grupos, lo cual exige paralelamente una planeación con actividades extracurriculares y un trabajo administrativo (Díaz y Londoño, 2017, citados en Quintero y Hernández, 2021). Autores como Szigeti, Balázs, Bikfalvi y Urbán (2017, citados en Quintero, et al.) señalan que la docencia es, en términos generales, un campo ocupacional de riesgo frente a otros trabajos, dado que esta población está expuesta a condiciones laborales que se asocian a la generación de diversos trastornos y enfermedades, como lo reportan varias investigaciones en las que se registran síntomas de depresión, ansiedad, insomnio, dificultades cognitivas y sensibilidad interpersonal, además, de algunos trastornos somáticos asociados a una



respuesta de estrés crónica frente al trabajo o el denominado síndrome de burnout, tales como dificultades gastrointestinales, problemas de espalda, de cuello, dolores de cabeza, enfermedades coronarias, sudor, náuseas, taquicardia, enfermedades virales y respiratorias, igualmente, trastornos de la voz (Beer y Beer, 1992; Gómez, Leal y Arias, 2015; Guglielmi y Tatrow, 1998; Moreno-Jiménez, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005; Moriana y Herruzo, 2004; Preciado, Pérez, Calzada y Preciado, 2005; Van Horn y Schaufeli, 1997, citados en Quintero y Hernández, 2021).

Quintero y Hernández (2021), evaluaron los síntomas de depresión en docentes y los resultados muestran que 65,8 % de los docentes presentan síntomas de depresión, y en el modelo multivariado se identificó que la dimensión del síndrome de burnout agotamiento emocional incrementa los síntomas de depresión en los docentes (OR=4,0, IC=1,67-9,58). El estudio concluye que la depresión es de alta prevalencia en la población docente.

Rodríguez et al. (2017), afirman que el magisterio es considerado como una profesión de alto riesgo en padecer síndrome de Burnout, por las diversas demandas en sus actividades cotidiana; las instituciones educativas deben reconocer el rol tan importante de los maestros y procurar mejores condiciones laborales para elevar los niveles educativos. Valoran como importante que los docentes trabajen en condiciones convenientes y relajantes para que den lo mejor de sí mismos, se comprometan con la institución, exploten su creatividad y se relacionen mejor con sus alumnos. Una vez que las escuelas estén informadas sobre las consecuencias del estrés laboral, pueden generar estrategias para prevenir y manejar esta problemática. Algunas de las medidas que pueden emprender son las siguientes: desarrollar programas para el manejo del



estrés laboral, capacitaciones en el ámbito de las relaciones humanas, mejorar las condiciones laborales y disminuir la carga administrativa.

Referencias

- Alvarado, L. y Nardi, R. (2021). *Discursos de los docentes formadores sobre el papel de la Historia de la Ciencia en la enseñanza de la Óptica para la formación inicial de profesores de Física*. Bio-grafía. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/16247>
- Baquero, D., y Cárdenas, S. (mayo de 2019). *Comunicación no verbal en la gestión organizacional ¿Cómo optimizar el tiempo en las relaciones empresariales?*. CONRADO. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(68). Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-160.pdf>
- Bernstein, B., y Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Cabrera, J. (2003). *Discurso docente en el aula*. *Estudios Pedagógicos*. (29),7-26.[fecha de Consulta 1 de junio de 2022]. ISSN: 0716-050X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130001>
- Cantillo, M. (2015). *Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante*. Recuperado el 2021, Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/46195/1/tesis_martha_graciela_cantillo_sanabria.pdf
- Cárdenas, M. y Rivera, J. (2006). *El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión*. *Educere*, 10(32), 43-48. Recuperado en 01 de junio de 2022, Disponible en:



http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100006&lng=es&tlng=es.

Cerquera, A., Corredor, F., Cuero, C., Rivera, V., y Castro, Z. (2016). *Sentido y significado del docente: Reflexiones para repensar la educación*. *Plumilla Educativa*, 303-317. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920217>

Chapa, M., García, G., y Cavazos, O. (2016). *El relato autobiográfico como herramienta para reconocer al estudiante en la formación inicial docente*. En E. Hernández, J. Coronado, A. Barraza, M. Acosta, & R. D. C. (Ed.), *Actores y Procesos Educativos que parten del terreno formativo*. (págs. 69-77). Durango, Durango, México: ReDIE. Disponible en:

<http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/Actoyproc2.pdf#page=85>

Dávila, V., y Argnani, A. (2020). *Experiencias pedagógicas de educadores sociales: aportes a la formación técnico-profesional desde la investigación autobiográfica y narrativa*. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(13), 24-39. Disponible en:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7504/pdf>

Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150313009>

Domingo, Á., y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), XXXII. Disponible en:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41100>

Endo, J., Saavedra, M., y Robayo, A. (2021). *Percepción estudiantil sobre el lenguaje no verbal del docente en la práctica académica. Un estudio*



cualitativo. Kinesiología, 2(40), 90-97. Disponible en:
https://www.academia.edu/50915920/Percepci%C3%B3n_Estudiantil_sobre_el_Lenguaje_No_Verbal_del_Docente_en_la_Pr%C3%A1ctica_Acad%C3%A9mica_Un_Estudio_Cualitativo

Espinoza, D. (2022). *Un mundo nuevo de la docencia* (Master's thesis, Universidad del Azuay). Disponible en:
<http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11870>

G., Reivan, G., Aguirre, M., Sarmiento, M., Cordero, N., Látasela, G., Abad, N. & Haas, V., y Reyes, P. (2021). *La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: desafíos y oportunidades*. Zona Próxima. *Revista del Instituto de Estudios de Educación y del Instituto de Idiomas, Universidad del Norte*.(34), 49-77. Disponible en: <http://researchgate.net>:
<http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n34/2145-9444-zop-34-49.pdf>

Hernández, A. y Quintero, S. (2021). *Síntomas de depresión asociados al síndrome de burnout y condiciones laborales socio de docentes de colegios públicos de Envigado (Colombia)*. *Psicología desde el Caribe*, 38 (1),133-147 ISSN: 0123-417X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21369313008>

Hernández, D. (2010). *Arqueología del saber y el orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas*. *En-claves del pensamiento*, 4(7), 47-61. Recuperado en 02 de junio de 2022, Disponible en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2010000100003&lng=es&tlng=es.



- Konan, K. (2021). *Percepciones docentes sobre la enseñanza del lenguaje no verbal del ELE en Costa de Marfil*. Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera(15), 1-23. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7886051>
- Leal A. (2009). *Introducción al discurso pedagógico*. Horizontes Educativos, 14(1),51-63.[fecha de Consulta 1 de junio de 2022]. ISSN: 0717-2141. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444004>
- Loaiza, G.(2020) “*La arqueología del saber. Relectura, 50 años después, de un método olvidado*”. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. 47.2 : 283-308
- Martínez (2010). *El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión*. Vivat Academia (112), 42-80. ISSN: 1575-2844 . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752962004>
- Martínez, I. A. M., y Rivera, B. R. G. (2013). *Liderazgo transformacional y desgaste profesional de personal docente de Escuelas Normales del Estado de México*. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 10 (39), 57-79.
- Murillo, M. (2019). *Análisis del discurso a partir de la arqueología del saber de Michel Foucault*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.



- Núñez, M. y Tani, R. (2011). *Michel Foucault y las relaciones entre sujeto, discurso e instituciones*. Anales del Instituto de Profesores "Artigas".
- Ochoa, C. (2020). *Reseña histórica de Michel Foucault (1926-1984): concepto de ciencia e incidencia en la Psicología*. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 39(6), 740-743.
- Palacios, A. (2020). *Liderazgo integral educativo innovador en las escuelas normales superiores de Colombia*. Revista Electrónica Educare.
- Ponce, Ivonne. (2022). *Discurso y práctica docente: intervenciones en la enseñanza de la lectura*. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, (16), 128-142. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.08>
- Ramírez, A., Martínez, P., Mesa, I., Minchala, R., Ramírez, M., Torres, L., Pogyo, Rodríguez J., Guevara A., y Viramontes, E. (2017). *Síndrome de Burnout en docentes*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 8(14), 45-67.
- Sánchez, J. y Barraza, L. (2015). *Percepciones sobre liderazgo*. Ra Ximhai, 11(4), 161-170. Disponible <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.10.js>
- Sánchez, P. (2021). *Tendencia en los estudios sobre comunicación no verbal: convergencias y divergencias*. Nueva Revista del Pacífico(74), 196-222. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/nrp/n74/0719-5176-nrp-74-196.pdf>
- Silveira, E. (2009). *El discurso docente. En el aula, se habla la misma lengua, pero...¿se entiende la misma lengua?* Cuadernos de Investigación Educativa, 2(16), 75-89.
- Valencia, C., García, C., Ospina, C., y Ríos, A. (2015). *Maestro huella: ser y saber para hacer camino en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid*. Plumilla



Educativa, 179-198. Disponible en

<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/articloe/view/839/954>

Vergara, M. (2012). *Liderar en escuelas normales que aprenden. Responsabilidad y calidad*. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 3 (5),111-122.

Zamora, Z. (2021). *Los actos de habla en el discurso docente*. Revista Científica de FAREM-Estelí. DOI: <https://doi.org/10.5377/farem.v10i40.13045>



Capítulo 1.

Formación Inicial de Profesores Desde el Discurso de los Formadores

Jorge Armando Valdés Acosta
Universidad Autónoma de Sinaloa

Gloria Armida Pacheco Ruiz
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

Se usan actualmente una gran variedad de dispositivos electrónicos en las aulas de todos los niveles educativos, sin embargo, el discurso del profesor sigue estando como telón de fondo y dando soporte a las prácticas escolares. Esta presencia sólo resalta la importancia del discurso en los procesos de formación de los alumnos en cualquier nivel educativo. Al otorgar importancia a la formación inicial de los docentes de primaria se desprende la necesidad de dar a conocer las acciones discursivas, que los formadores de docentes ponen en práctica en el desarrollo de su profesión, se trata de identificar las características y tendencias formativas advertibles en el discurso pedagógico empleado en los procesos de formación inicial por los formadores de docentes. Se concluye a través de un estudio etnográfico que las prácticas de formación a partir del discurso empleado y desde la reflexión de los formadores de docentes presentan rasgos de distanciamiento con la teoría lo que hace limitado su intervención, estas y otras características se evidencian con más precisión en las categorías de investigación de este estudio a la que se ha denominado: Discurso limitado.

Palabras clave: Formación inicial de profesores, Intervención pedagógica, Discurso pedagógico.

El Problema de Investigación

Dentro de todas las tareas que realizan los educadores en las aulas una de las de mayor delicadeza es el empleo del discurso pedagógico, este se puede conceptualizar desde la postura de Ramírez (2004) como “el producto de discursos asumidos desde la cultura, grados de conocimiento en el área, concepciones de la educación y sus prácticas por intereses ejercidos por grupos económicos y políticos, e intereses culturales y regionales” (pp. 188-189). En la medida que se use de la manera adecuada en las prácticas de escolaridad, en ese orden será el distintivo de calidad o de innovación que



pueda conferirse al acto educacional llevado a cabo. El discurso puede verse desde diferentes aristas, una de ellas es de soporte a la práctica y otra como objeto de conocimiento. En el marco de este reporte parcial de investigación, el discurso es considerado como objeto de estudio.

La formación docente de los profesores de primaria en nuestro país, es producto de un largo proceso histórico, en el que se han integrado y conformado una serie de valores, prácticas, creencias e ideales, de tal manera que parte de esta historia se encuentra manifiesta en la práctica y en la misma formación actual de los docentes.

Ante esto, Ferry (1991) señala lo siguiente:

La formación de los enseñantes es el problema clave dentro del sistema educativo, que la manera en que se forman los enseñantes (de acuerdo con ciertos objetivos, ciertos métodos, para ciertas prácticas, en qué sentido, etc.) ilustra y determina la orientación de la escuela, no solamente la transmisión de conocimientos, sino también el sistema de disposiciones estructuradas características de una cultura (p. 37).

Una educación básica con calidad requiere de docentes formados con las destrezas y habilidades suficientes para propiciar en los alumnos las competencias y habilidades necesarias que respondan exitosamente a los desafíos de su entorno.

Al otorgar importancia a la formación inicial de los docentes de primaria se desprende la necesidad de dar a conocer la forma de intervención pedagógica a través de su discurso, que los formadores de docentes, ponen en práctica en el desarrollo de su profesión. Lo que revela el carácter que ostentan los profesores de primaria considerados como actores determinantes en la calidad educativa. Enríquez y Romero (2007) afirman que la formación docente inicial “es aquella etapa durante la cual se desarrolla una



práctica educativa, intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función” (p. 89).

Se manifiesta la importancia de ver a la formación inicial como un proceso previo al desempeño de la labor como docentes, en la que se prepara al futuro profesor en base a conocimientos, procedimientos y actitudes, los cuales deberían garantizar la formación profesional del futuro profesor para que esté en condiciones de realizar su trabajo con los estudios requeridos.

De acuerdo con Rosales “la formación del profesorado en México y algunos países occidentales históricamente ha obedecido a una tendencia que privilegia el hacer sobre el pensar” (Rosales, 2009, p. 49). De lo anterior, se puede inferir que la formación de profesores en formación inicial, se ha venido configurando a raíz del tránsito académico con asignaturas que poco tienen que ver con las diversas realidades escolares en las que los formadores de docentes realizan su labor.

Coincidente con el aporte de Rosales encontramos las puntualizaciones de Imbernon (1994), quien hace un análisis en el cual plantea que la formación inicial de los profesores ha sido insuficiente para potenciar en los futuros docentes los conocimientos generales y los principios psicopedagógicos y científicos necesarios para que desarrollen ya en su práctica una buena tarea profesional.

Otro aporte conceptual a considerar en el presente trabajo es lo referido al discurso pedagógico para el cual Ferry (1991) define como aquel “discurso normativo que enuncia y justifica las decisiones que se deben tomar (elección de los fines, de los objetivos, de los medios, de las estrategias) dentro del orden de las prácticas educativas” (1991, p.20). Destacamos en esta definición, la naturaleza normativa y de regulación de conductas del discurso pedagógico. Aunque se refiere al funcionamiento de la escuela en términos



genéricos, podríamos inferir, que estas prácticas en la toma de decisiones son reproducidas en el contexto del aula de clase de cualquier institución escolar.

Darle sentido al discurso pedagógico de los formadores, a los procesos comunicativos desde el lenguaje de los que se vale el docente formador para llevar a cabo su labor formativa, desentrañar los haceres al interior de las aulas de una universidad pública mexicana en donde se forma a los futuros maestros de educación primaria fue muy importante para esta investigación, pues en el docente formador a través de su discurso se reconoce que estos procesos de diálogo son acciones que deben ser analizadas a profundidad caso que para este estudio fue de vital importancia.

La investigación realizada se planteó responder a la pregunta siguiente:

¿Cuáles son las características y las tendencias que se evidencian en el discurso pedagógico de los formadores de docentes en los procesos de formación inicial de la Licenciatura en educación primaria?

Con el objetivo de identificar dichas características y tendencias en los procesos de formación inicial que tienen a su cargo los profesores de la Licenciatura en Educación Primaria.

Metodología

Este trabajo centró su análisis en el paradigma interpretativo, utilizando el enfoque cualitativo y la etnografía como método de investigación, pues ésta ofrece a la investigación educativa y a otros campos diversas alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo social.

Rodríguez et al. (1996), refieren a la etnografía de la siguiente manera:

El método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o



reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. (p. 44)

El trabajar con la etnografía permite la descripción y la interpretación de las formas de vida en sociedad y en donde las formas de intervención de los sujetos miembros de una cultura es el principal referente a analizar.

En congruencia con el enfoque metodológico el grupo de análisis lo constituyeron seis profesores formadores que imparten diferentes asignaturas de la Licenciatura en Educación Primaria en los cuatro grados que componen el plan de estudios en este programa educativo, se consideró la antigüedad en el servicio así como la formación de base de cada uno de los sujetos para este estudio, tres como docentes de experiencia de los otros tres, dos de ellos con menos de tres años de antigüedad y un profesor formador de nuevo ingreso.

El perfil del formador de los seis docentes considerados, tres de ellos proceden de áreas ajenas a la educativa; uno es ingeniero agrónomo y dos ingenieros civiles. Los otros tres restantes dos son profesores egresados de la misma Licenciatura y por último un profesor con estudios de Escuela Normal Superior respectivamente.

Las técnicas de recogida de información fueron la observación participante Rodríguez, Gil y García (1996) y la entrevista dirigida o estructurada Ortiz (2007) técnica que complementa la información recabada desde la observación.

El sistema de categorías de análisis se ha construido en forma inductiva, por lo que se elaboraron una vez que se hizo revisión a la totalidad de las 6 entrevistas y los 18 registros de observación, mismos que fueron procesados con el software Atlas.ti 6.2.



En los siguientes apartados, se recuperan de manera puntual segmentos narrativos producto de las entrevistas y observaciones llevadas a cabo en esta investigación.

Resultados

Los resultados se describen a continuación de acuerdo a cada categoría.

Categoría Discurso Limitado

Al indagar los procesos de formación del futuro docente de primaria a través del discurso del formador, apoyado en la observación de los eventos en las aulas de clase y de la entrevista a los formadores de docentes se construyó la categoría discurso limitado. En ella, se encuentran algunas características que ayudan a identificar las estrategias discursivas de los formadores de docentes cobijados desde esta lógica.

Vamos a entender al discurso limitado en el contexto de este trabajo de investigación cuando el docente formador lleva a cabo intervenciones orales en el salón de clases, desde la lógica del sentido común, no se percata en esta modalidad razones de peso teórico-epistémico de la temática abordada. Es decir, la disertación del formador de docentes se da a base de experiencias personales y no con fundamentos teóricos de las lecturas analizadas por los estudiantes y que son referentes pedagógicos-didácticos de los alumnos futuros maestros en educación primaria.

Carvajal y Villegas (2009) afirman ante esta problemática lo siguiente:

Los formadores no han sido capaces de generar un proceso de reflexión cuyos resultados incidan en la práctica, hace falta teorización sobre la misma, cuando regresamos de la práctica muchas veces no sabemos qué hacer con esa práctica. Esa es una debilidad. (p. 187)



Una de las características que identifican a un docente formador con discurso limitado y que a nuestro juicio sería el origen de esta práctica discursiva, es la formación de base de los docentes formadores, frente a grupo podemos encontrar una gran diversidad de perfiles profesionales en los docentes formadores, con licenciaturas ajenas a la Licenciatura en Educación Primaria, y que la mayoría de estos no laboran en el nivel primaria esta situación ya fue develada para nuestro trabajo de investigación cuando se señala en lo que respecta a los sujetos de la investigación, que tres de ellos son formadores con perfil de base no idóneo a la Licenciatura en Educación Primaria y estos son los de mayor antigüedad como formadores de docentes en esta licenciatura.

Esto lo señala un docente formador en entrevista cuando se le cuestionó ¿Cómo el discurso empleado por usted en sus clases incide en los procesos de formación de sus alumnos? El docente afirma:

De manera personal se busca que favorezca el proceso formativo de los estudiantes aunque habría que resaltar que aquí en la universidad yo veo que hay profesores que no son profesores de educación primaria, son psicólogos, son abogados, son otras profesiones no docentes, entonces ellos carecen de la experiencia y el manejo de tres cosas algunos de los que trabajan acá, no trabajan en primaria y trabajan en una licenciatura que tiene que ver con educación primaria, no digo que este mal simplemente me parece que favorezca más que uno que este enfrentándose y tiene la experiencia por lo tanto segunda cosa no tienen un dominio del manejo de los libros por que no los conocen y no los manejan en tal sentido no pueden aplicar los conocimientos de los ficheros de los planes y programas del mismo enfoque porque no lo han vivido y tercera no pueden dar



soluciones a muchos problemas de español de matemáticas, no tienen dominio por ejemplo de las fracciones los mismos asesores. (EFM2)

Otro docente formador, enfatiza ejemplificando acontecimientos dentro del rol asumido como docente formador de estos profesores ante los cuestionamientos de sus estudiantes y de lo que señala:

[...] cuando viene un muchacho de la licenciatura de primaria con un maestro que por ejemplo psicólogo o que es ingeniero, abogado y que trabaja aquí en la universidad oiga maestro fíjese que vamos hacer esto y esto otro, entonces el asesor recurre a los ejemplos de hace veinte, quince años, ¿no? Nada que ver con las reformas de 1993, con las del 2009 con la del 2011, entonces no puede apoyar no tiene la sensibilidad para atender los problemas que le están planteando. (EFM3)

Otro importante referente que ayuda a caracterizar las expresiones discursivas limitadas de los formadores de docentes en la formación inicial del docente de primaria es desde la perspectiva del docente formador es la falta de lectura y el vínculo de esta con la práctica pedagógica de los sujetos en formación. Ante esto un docente formador puntualiza:

[...] si el docente que está al frente no tiene muchas lecturas entonces no alimentó bien a su cerebro de ideas, de conocimientos, de información, de datos, de formas, de creatividad, de imaginación entonces su discurso se vuelve muy, muy limitado y esa limitación del discurso hace pues que solo sea una forma muy pobre de comunicarse no va rica en ejemplos, no va rica en posibilidades de que se extiendan y de que ellos se puedan imaginar lo que les estás diciendo [...] los formadores por lo tanto no pueden vincular esa teoría con la aplicación de



estrategias vividas por ellos mismos y esto en mi opinión hace deficiente el proceso de formación de nuestros futuros maestros en educación primaria. (EFM1)

El discurso limitado de los formadores es reconocido desde el pensamiento del profesor formador, esto es evidente cuando al preguntarle a un docente formador sobre ¿Qué papel cree que juega el lenguaje, el discurso o las intervenciones discursivas en la transmisión de contenidos en los procesos de formación de sus estudiantes? El menciona:

De orientación de guía, porque la característica de nuestra universidad no es tanto meterse a la profundidad de contenidos sino ver cuál es la aplicación que están haciendo en el contexto de la práctica docente que ustedes están llevando a cabo. (OFM3)

El haber enunciado los referentes empíricos derivados de extractos de las observaciones y entrevistas realizadas dentro del proceso investigativo, fue con el fin de revestir de información relevante a nuestra categoría de investigación titulada discurso limitado. Se aprecian en ella dos posturas de parte de los sujetos investigados. La primera que tiene que ver con el distanciamiento de los referentes teóricos de los formadores de docentes y eso hace limitado su discurso, la otra es una preocupación que el docente formador argumenta en términos de los saberes que debe proyectar en términos pedagógicos dentro del área educativa específicamente de educación primaria.

Conclusiones

Trabajar la categoría anterior, permitió sentar las bases en la identificación de las expresiones del discurso de los formadores de docentes, con sus características específicas, que dan sentido a la formación inicial del docente de primaria en el contexto analizado.



El discurso limitado de los formadores de docentes obedece principalmente a la diversidad del perfil profesional de base de los docentes formadores, a la ausencia de referentes empíricos de los formadores de docentes por no estar en funciones de docencia en educación primaria y la escasa habilitación en términos de referentes teóricos en el área educativa específicamente del nivel primaria.

La exploración hecha permite reconocer dos posturas de parte de los sujetos investigados. La primera tiene que ver con el distanciamiento de los referentes teóricos de los formadores de docentes y eso hace limitado su discurso, pero también con la diversidad del perfil profesional de base de los docentes formadores, a la ausencia de referentes empíricos de los formadores de docentes por no estar en funciones de docencia en educación primaria. La segunda es la escasa habilitación teórica intelectual en diversas áreas del conocimiento del docente que puedan enriquecer su intervención y por ende su práctica.

La investigación también hizo visible que el discurso empleado por los formadores está impregnado de mucho conocimiento práctico, son escasas las ocasiones en las cuales hacen referencias al conocimiento disciplinar de algunas de las ciencias de la educación los cuerpos teóricos que se han configurado para explicar los procesos teóricos en el campo educativo y en el de la formación.

Por lo dicho, es posible concluir que los procesos de formación de los profesores en el contexto general y específicamente en el contexto investigado deben sufrir una importante reconceptualización, debe ser a nuestro juicio un proceso formativo que tome en cuenta los referentes teóricos del campo de la formación y los haga explícitos en el contexto específico, que recupere los lineamientos institucionales y que se apoye



fuertemente en las tecnologías de la información, en suma que forme un profesor para el siglo XXI tal como lo señalan las prescripciones propias del campo.

Referencias

- Carvajal, A. y Villegas, N. (2009). La práctica en la formación inicial de profesores de educación primaria: consideraciones múltiples. En Sandoval, E. (coord.). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*. (pp. 183-208). México: UPN.
- Enriquez, P. y Romero, M. (2007). *El docente investigador: un mapa para explorar un territorio complejo*. Argentina: Lae.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, F. (2007). *La entrevista de investigación en las Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Ramírez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rosales, M. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdés.



Capítulo 2.

El Profesor Como Sujeto Educativo. Una Lectura Desde el Pensamiento de Michel Foucault

Carlos Alberto Reyes De La Cruz

Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM

Resumen

El análisis, *El Profesor como Sujeto Educativo. Una lectura desde el pensamiento de Michel Foucault*, es un punto de partida para la reflexión de la categoría de sujeto educativo en la constitución del profesor como profesional de la educación y de su conversación en términos de la investigación educativa, que tiene como objetivo conceptualizar la categoría de sujeto educativo en el devenir del profesor como un sujeto pensante de sí y para sí, con la finalidad de pensar al profesor como un objeto de estudio a partir de sí. El pensamiento *foucaultiano* es el escenario de articulación metódica, que se propone, conceptualizar la categoría de sujeto desde la densidad discursiva que define al profesor como tal. De esta manera, el profesor se posiciona como un sujeto educativo producto de la historia de las ideas de su formación, de su escuela formadora y del currículum, asumiéndolos como dispositivos de sujeción institucional. El sujeto, entonces, es y existe por la institución, que legitima y da existencia al sujeto, a su modo de ser y hacer por y a partir de sí, de tal forma que toda institución engendra saberes de ser y hacer sujeto, arraigados por un ejercicio de poder. Finalmente, no se precisa en responder, sino en preguntar y, de esta forma mirar al profesor como sujeto educativo alude a una categoría de pensamiento, antes que discursiva y de acción, lo que posiciona al profesor como una entidad constituyente a partir de la forma en que es pensante de sí.

Palabras clave: Sujetos Sociales, Profesores, Pensamiento.

Introducción

El profesor como profesional de la educación, ha sido por tradición uno de los tópicos clásicos del debate educativo; ahondar al profesor como objeto de estudio y no como el sujeto, que se mire como su propio objeto de estudio, ha sido la línea orientadora de la conversación que pone en el centro del debate educativo contemporáneo, al profesor. Ducoing y Fortoul Ollivier (2013), señalan que el profesor como sujeto educativo, ha sido un sujeto plural en cuanto a su discusión, pero se ha



perdido de vista, su propio estudio como categoría de investigación, lo que supone la necesidad de pensarlo como tal, como categoría de análisis, de sí y para sí. La discusión articulada en torno al profesor, ha sido una discusión que ha posicionado al profesor como un sujeto ajeno a la conversación, aislado del análisis y reflexión en torno a su papel como profesional, sobre todo, como un sujeto carente de racionalidad para hacerlo participe en la conversación.

De este modo, hacer parte de la conversación educativa al profesor, en cuanto a lo que es, lo que representa y lo que significa para la educación desde el plano de lo escolar, implica que el profesor se piense de sí, para sí. Ser y hacer del profesor, un sujeto pensante de sí y para sí, conllevaría a tener al mayor crítico y experto de la discusión en cuanto al profesor como sujeto y objeto se trate, pues es él, quien conoce su problemática que le concierne como sujeto educativo, de la necesidad, emergencia y particularidad que lo pone en el centro del debate educativo, un debate complejizado por las estructuras discursivas y la organización de prácticas, como es la investigación educativa.

En este tenor, la investigación educativa ha advertido al profesor como el sujeto a partir del cual es posible la renovación del discurso educativo, de los procesos y contenidos del campo (Ducoing, 2016). El balance de la investigación educativa producida en relación a lo que el profesor es y hace como sujeto educativo, ha sido poca y, casi nula de pensamiento, en cuanto al profesor como su propio objeto de estudio; y, es que estudiarse a sí mismo no es una tarea fácil, pues implica, que el sujeto se mire así mismo, lo que conlleva necesariamente preguntarse más que responderse; lo que es, lo que hace, lo que piensa y lo que piensa por la forma en que piensa, es decir, el profesor como sujeto dialéctico, aquel que conversa consigo mismo. En este tenor, el objetivo



central de discusión, es conceptualizar al profesor como sujeto educativo, a partir de pensarse a sí mismo.

Una Lectura al Escenario de Discusión

En la historia de la educación mexicana, el profesor ha sido mirado como el portador del ideal educativo, forjador de la cultura y máximo responsable del cumplimiento de los objetivos en materia educativa; en este sentido, el profesor es y ha sido un sujeto conceptualizado en aras de la realización y no de la articulación pedagógica. A pesar de tal conceptualización, como realizador y no como articulador, el profesor es el primer sujeto del sistema educativo que se pone en boga por el éxito o crisis que el escenario educativo pueda presentar, debido al papel que tiene como sujeto educativo. De este modo, el papel que el profesor representa para el sistema escolar, es una posición de crítica constante, una crítica que permea la condición del profesor en todas sus esferas de (des) integración como profesional.

En el momento en que el profesor es cuestionado, como resultado del estado que la educación presente, el centro de discusión diserta sobre el contexto del profesor, más no en y por el profesor, esto es, se cuestiona todo el *mundus vivendi* del profesor, como su formación, su institución formadora y currículum, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos pedagógicos, las estrategias didácticas, en fin, todo lo que pueda concernir al desarrollo profesional del éste.

Sin embargo, ¿se pregunta por el sujeto?, es decir, se piensa ¿qué sujeto es el profesor? ¿qué determina a dicho sujeto a ser y hacer? y, ¿cuáles son los dispositivos configurantes de su papel como profesional de la educación? En sentido estricto, se piensa, se pregunta y se responde por el contexto del profesor, más no por el profesor y, en sentido, es una necesidad, pensar por y para sí al profesor.



La crítica elaborada respecto al profesor, ha derivado a la constitución de un campo contrastante, un campo que lo asume tal como el discurso lo enuncia, realizador y no articulador. De tal modo que el profesor ha sido un sujeto simplificado y reducido, no solo por el discurso, sino también por la forma de mirarlo y posicionarlo en el andamiaje discursivo.

Aunque la conversación educativa del profesor como objeto de estudio sea amplia, los ejes que se disertan en la conversación, carecen de trasfondo, para ubicarlo como una categoría epistémica u ontológica. Posiblemente, gran parte de este acontecer sea por la relación del profesor con su devenir profesional, su función dentro del discurso educativo y por la poca o nula valorización de su trabajo, la docencia. De tal modo que, ¿de qué sujeto estamos hablando cuando se enjuicia al profesor? ¿cómo se asume al profesor como sujeto educativo? y, ¿para qué pensar al profesor de sí y para sí en el debate educativo?

La Lectura de Estudio

La reflexión en torno al profesor como sujeto educativo, alude a asumir dicho sujeto, como objeto categorial de sí, con la intención de mirar al sujeto educativo como objeto de estudio, es decir, hacer del sujeto como objeto, el mayor conocedor de sí. El análisis que se propone, parte de una lectura *foucaiana*, en la que el pensamiento, está regido por reglas, que van más allá de un entramado discursivo, es decir, todo sujeto es y hace no por lo que se le precise decir que es, ni por lo que haga, sino por una lógica de dispositivos que le configuran una forma de pensar y por tanto, de ser y hacer a partir del pensamiento.

La herramienta de andamiaje analítico, parte de la *arqueología del saber* de Foucault (2002), que se propone (metódicamente), conversar las formaciones discursivas



en las que se originan las formas de pensar, tratando de elucidar en el discurso como mecanismo legitimador de reglas y que presuponen, la lógica de ser del sujeto.

En sentido estricto, se pone a discusión la categoría de sujeto, como un producto histórico social de las instituciones, entidades configurantes de la lógica de pensamiento del sujeto, es decir, la institución como una forma de la legitimación de saber, un saber que es poder en sí, de un espacio y tiempo definido por y para el sujeto (Foucault, 2002).

De esta manera, el análisis no precisa en responder, sino en preguntar, lo determinante y lo indeterminado del sujeto, lo que le hace ser y hacer y que lo que lo hace un ser pensante por sí y para sí; en este caso, mirar al sujeto desde el pensamiento *foucaiano*, es pensar las formas históricas de la institución; referenciar al profesor como ese sujeto, es referenciar entonces a la escuela como una entidad constituyente que legitima saberes para ejercer un poder, el poder de lo discursivo.

El Profesor Como Sujeto Educativo.

La formación como categoría epistémica conlleva a pensar al profesor como un sujeto educativo. Desde el pensamiento de Foucault (1988), el sujeto no es una esencia invariante, universal y trascendental, sino que alude a los modos históricos del ser del hombre. [...] el sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder (Anzaldúa-Arce, 2009, p. 2)

En este sentido, el profesor al internalizarse al proceso de formación docente, confiere el pronunciamiento de sujeto educativo, exclusivamente, por estar mediado en relaciones de subjetivación a través de dispositivos, que son tipificaciones de la realidad en la que el profesor está inserto, tratando de explicar su forma de ser y vivir la realidad educativa.



[...] una realidad que esta ineludiblemente mediada por tres registros: lo simbólico, lo real y lo imaginario. [...] lo simbólico alude a un ordenamiento instituido (relativamente estable); lo real introduce la ruptura de dicho orden; la negatividad impide que dicha estabilidad sea absoluta y obstaculiza la total fijación y sutura del orden simbólico: el imaginario dota de orientación y sentido al orden simbólico. (Buenfil, 1992, p. 15, citado en Gómez-Sollano, 2006, p.54)

Esto significa que el profesor está inserto en una realidad fenomenológica-hermenéutica, es decir, una realidad de comprensión e interpretación del hecho educativo, donde es el máximo exponente del cambio en esa realidad; en este sentido, es importante posicionar al profesor frente a la realidad, es decir, ver cómo influye en el sujeto y cómo éste puede transformarla (Zemelman, 1992, p. 14, citado por Aylwin-Jolfre, 2006, p.11), pues tal vez es la mayor razón de estar en ella. Asimismo, ubicar al profesor como sujeto educativo, implica, de acuerdo a Gómez-Sollano (2006, p.11), mirar dicha realidad en una doble dimensión, es decir, como algo que está fuera del sujeto y que se puede describir en tanto objeto de estudio y como el contexto en que se desenvuelve ese mismo sujeto que estudia. Lo que establece al profesor como un sujeto autoformativo.

Este hecho confirma que la construcción del conocimiento tiene como desafío adicional de realidad, puesto que esta relación hace que el sujeto se transforme y con él se modifique sus prácticas, las que influyen en la transformación de la realidad que se está constituyendo de acuerdo con la visión del futuro. (Aylwin Jolfre, 2006, p. 11)

Aunado a lo anterior, el profesor se forma por y para una realidad, misma que el debate educativo tiene a bien a tipificar mediante la discusión del profesor como un imaginario social, remitiendo tal concepto como la representación social de todo sujeto a



través de sus instituciones, que lo dotan de significados simbólicos, es decir, significados que le confieren a partir de lo que representa, sin embargo, las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico de segundo grado y constituyen cada una su red simbólica (Castoriadis, 1975, p.185). Sin embargo, en esta condición de imaginario, el profesor puede constituirse por:

[...] construcciones de sentido: (que) no es la imagen de algo, sino la creación incesante e indeterminada de formas, figuras, imágenes que actúan como significaciones [...] es decir, lo imaginario es aquello a partir de lo cual las cosas son (significan), pueden ser presentadas (o re-presentadas) y cobran sentido. (Anzaldúa-Arce, 2012, p. 35)

Por tanto, el profesor constituye una serie de significados, no solo de orden pedagógico, sino de otras órdenes, haciendo del profesor un sujeto educativo que puede ser visto desde lo político, lo económico, lo histórico, lo antropológico, lo psicológico, lo filosófico, etcétera, pues la educación no es un escenario cerrado, sino abierto.

Desde este pronunciamiento el profesor se convierte en articulador de las ciencias de la educación, es decir, de las ciencias que están constituidas por el conjunto de disciplinas científicas que estudian, en perspectivas diferentes pero complementarias y coordinadas, las condiciones de existencia, funcionamiento y evolución de las situaciones y hechos educativos [...] (Juliao, 2014, p.17).

El profesor entonces es sujeto educativo, por y para realidad educativa, donde está implícito su mayor escenario de realización: la docencia. Una tarea que engloba mucho más allá de la perspectiva pedagógica, de estrategias didácticas o de los procesos de enseñanza y aprendizaje: la docencia significa para el profesor, su escenario de



realización no solo profesional, sino formativa, donde genera ciencia, lo que lo convierte en el mayor conocedor y crítico de su labor, debido a que:

El sujeto se produce a partir de la interiorización-subjetivación de los saberes de su época, de los discursos de verdad que el poder pone en circulación y de las diversas estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones. (Anzaldúa-Arce, 2009, p. 2)

Ante ello, el profesor como sujeto educativo no se forma por sí mismo, sino a través de mediaciones que lo internalizan en la realidad; mediaciones que lo convocan a lo retórico (discurso), otras a lo práctico (acciones), existiendo siempre un ente utópico entre estas, que fundamenta su existencia del sujeto en el contexto educativo, generando así, su habitus, un habitus que confiere al profesor modos de ser y hacer y en ese modo de ser y hacer, se configura la sujeción disposicional del profesor como sujeto, es decir, se determina lo que el profesor es a partir de la forma discursiva de los dispositivos de andamiaje que le hacen ser.

Por ello, el profesor se presenta como un sujeto histórico social, a partir del devenir que su institución formadora desarrolle, de las ideas de formación que se adopte y adapte a un espacio y tiempo determinado, así como la configuración de dispositivos como el currículum, la escuela, el estudiante, o la propia educación.

Consideraciones de Reflexión

Mirar al profesor como sujeto educativo, conlleva en primer lugar, aludir al profesor como un producto histórico social de la relación saber y poder; el saber cómo una forma de legitimar el sistema de dispositivos formadores del sujeto y, el poder, como mecanismo de reproducción de la subjetividad en la que el profesor está inserto.



De modo que, hablamos de educativo, cuando dicho sujeto es y se presenta en una realidad: la realidad educativa, mediado por dispositivos configurantes que le hace ser y hacer. El sujeto educativo, entonces, es, en esencia, respuesta de a los modos de subjetivación de todo dispositivo de andamiaje discursivo y acción. De tal manera que, el sujeto educativo es discurso, pues en el discurso encuentra y legitima su saber, un saber producto del poder que se ejerce como medida de implantar un pensamiento.

El pensamiento representa para el sujeto, su primer forma de ser; así, el profesor como sujeto educativo es un ser pensante de sí y para sí, un sujeto que no es y hace sino piensa y, piensa por y para poder ser, pues es la forma más racional de que el sujeto concientice la subjetividad que le determina.

La realidad del profesor como sujeto educativo, es un escenario referenciado por un sistema de dispositivos, que le configuran y le reproducen, por ello, el discurso no puede ser más que la comprensión e interpretación del “otro”; hacer que el profesor sea un sujeto educativo discursivo, es hacer que sea un sujeto de pensamiento dialéctico, que implica, pensar la forma en que piensa la forma de pensar, es decir, el profesor pensante de sí, no solo deberá pensarse a sí, sino también pensar la forma en que piensa su modo de pensar(se).

Conclusión

Poner al profesor en el centro de la conversación educativa, conlleva no solo la exposición de lo que le constituye, sino también, lo que es y hace a partir de esa constitución, que, como sujeto educativo representa. El sujeto entonces, se asume como un ente categorial, del cual derivan otras categorías y no, el sujeto como resultado de esas otras categorías, lo que supone la centralidad del sujeto en el análisis, como reflexión social filosófica de sujeto; incurrir en pensar al profesor como sujeto, es hacer



de tal profesional, un profesional que requiere ser analizado y reflexionado, en la medida de su historicidad, que no es resultado de un presente, sino de un pasado y también de un futuro.

Ahondar en análisis que planteen al profesor como sujeto educativo, implicaría mirarlo fuera de sus esquemas tradicionales de discusión y, por ende, el reto y desafío de la investigación educativa, precisaría más que definir al profesor por lo que se le atribuye discursivamente, conceptualizar a partir de lo es y hace en el escenario educativo.

Referencias

- Anzaldúa-Arce, R.E. (2009). LA FORMACIÓN: UNA MIRADA DESDE EL SUJETO. Memorias electrónicas. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: COMIE.
- Anzaldúa-Arce, R.E. (coord.). (2012). Imaginario social: creación de sentido. (2da ed.). México: Horizontes Educativos-UPN.
- Aylwin-Jolfre, C. (2006). *“Construcción y apropiación del conocimiento”*. In: Gómez Sollano, M y Zemelman, H. (2006). LA LABOR DEL MAESTRO: FORMAR Y FORMARSE. México: Editorial Pax
- Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Ducoin, P., Fortoul Ollivier, B. (coord.^{ras}). (2013). Procesos de formación. 2002-2011. Vol. II. México: ANUIES-COMIE.
- Ducoin, P. (2016). LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: EPISTEMOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS. Ciudad de México: Plaza y Valdés, AFIRSE,



Foucault, Michel (1988). *“El sujeto y el poder”*. In: H. Dreyfus y Paul Rabinow. Michel

Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, México: UNAM.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2005). *La Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.

Gómez-Sollano, M. *“Propuesta epistemológica y retos pedagógicos”*. In: Gómez-

Sollano, M y Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*.

México: Editorial Pax

Juliao-Vargas, C.G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: UNIMINUTO.



Capítulo 3.

Expectativas y Percepciones de la Profesión Docente A Través de la Narrativa Autobiográfica

Sánchez Reyes José Bernardo

Amaro Martínez Juana María

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Rodríguez Avitia Alejandra

Canales Victorino Karina Alejandra

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Estudiantes colaboradoras del CA.

Resumen

En esta investigación se planteó como objetivo explorar las expectativas y percepciones de los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en educación primaria acerca de la profesión docente. Es un estudio de corte cualitativo y se utilizó como método la narrativa autobiográfica a través de instrumentos como el relato autobiográfico -entendido como una forma de narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida; otro de los instrumentos aplicado fue el cuestionario biográfico, con el propósito de contrastar las expectativas y percepciones de los estudiantes en formación. El análisis permitió categorizar y codificar la información identificando las expectativas y percepciones acerca de la profesión docente. Entre los hallazgos encontramos que la percepción de los estudiantes acerca de la profesión docente es como una carrera de vida que se caracteriza por ser humanista, que necesita una constante actualización, vocación, actitud, conocimientos y habilidades para enseñar. En relación a las expectativas la mayoría de los informantes expresan que: *buscan ser buenos docentes, innovadores y competentes*. La mitad de los estudiantes expresaron estar seguros con la elección profesional que tomaron y desean seguir fortaleciendo su identidad profesional. Mientras que en el resto, existe incertidumbre acerca de la decisión profesional que tomaron, ya que en algunas ocasiones dudan de su vocación.

Palabras clave

Profesión docente, Percepciones, Expectativas.



Introducción

Hablar sobre la profesión docente en los tiempos actuales es hacer referencia a las expectativas y percepciones que tienen los estudiantes acerca de la docencia. Inmersos en este contexto, el sistema educativo mexicano enfrenta diferentes retos y desafíos; entre los que podemos mencionar: las constantes reformas en educación básica y sus tensiones, el ingreso al servicio profesional de los nuevos maestros (evaluación e idoneidad), la falta de vocación e identidad profesional y el desprestigio de la profesión docente. En este contexto, surge un proceso de reflexión de los estudiantes del 1° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, a través de la construcción de los relatos autobiográficos donde es posible escuchar e interpretar la voz de los futuros profesores, a través de las expectativas, percepciones e identidad profesional. Nuestro marco referencial se ubica en el constructivismo sociocultural de Bruner (2004, p. 12), afirma que “la tarea central es crear un mundo de significados a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones”. El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino en la cultura y la sociedad, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones, propone que para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los otros, así como la cultura, la historia, la sociedad y la ciencia, debemos recurrir a las narraciones, porque son las que nos permiten comprender aquello que quebranta lo esperable, canónico o normativo, es decir, lo que conduce a transformar el presente, a pesar de nuevas realidades y mundos posibles (Díaz-Barriga, 2019).

Es pertinente mencionar que una de las preocupaciones de la formación docente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, es disponer de información pertinente referente a la identidad profesional de los jóvenes en formación.



En este reporte de investigación, se explora un conjunto de situaciones expresadas en sus narrativas autobiográficas.

La institución (ByCENED), debe garantizar una educación holística que responda a las exigencias de la sociedad actual. En virtud de lo anterior, la pregunta central fue: ¿cuáles son las expectativas y percepciones de los estudiantes y cómo se manifiestan en los relatos autobiográficos? El objetivo de la investigación autobiográfica, se expresa de la siguiente manera: explorar las expectativas y percepciones de los estudiantes en formación inicial acerca de la identidad y vocación por la docencia. Para lograr el objetivo, se recurrió al método de la narrativa autobiográfica, desde la interpretación de las expectativas, percepciones, motivaciones e identidad profesional, durante el proceso de formación entre el primero y el quinto semestre de la carrera.

Marco Conceptual

Un docente es aquel individuo que se dedica a enseñar o que realiza acciones referentes a la enseñanza. Como bien se menciona en esta investigación, es menester definir algunos términos relevantes que se citan durante el desarrollo del trabajo. Para Tajfel (1981), la identidad es aquella parte del auto concepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia.

En concordancia con este autor, Evetts (2003, p. 32), afirma que este término “se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones”. La identidad común es producida y reproducida mediante la socialización ocupacional y profesional a través de trayectorias educativas compartidas y coincidentes, de la formación profesional y las experiencias vocacionales, y de la pertenencia a



asociaciones profesionales (locales, regionales, nacionales e internacionales) y sociedades en las que aquellos que ejercen una misma profesión desarrollan y mantienen una misma cultura de trabajo.

Autores como Morín (2001), puntualizan la identidad como un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano.

Una institución debe comprometerse ofreciendo las condiciones propicias para el logro de las metas, objetivos y propósito de la educación, desde las dimensiones: institucional, personal, interpersonal, social, política, académica y cultural, que le permita satisfacer las necesidades y expectativas de agentes educativos.

De acuerdo con el (Diccionario de la Lengua Española, 2008), la percepción obedece a los estímulos cerebrales logrados a través de los sentidos sensoriales, los cuales dan una realidad física del entorno. Se define como la capacidad de recibir por medio de todos los sentidos, las imágenes, impresiones o sensaciones para conocer algo. Desde otra concepción, la connotación de la percepción hace referencia a un proceso mediante el cual una persona selecciona, organiza e interpreta los estímulos, para darle un significado a algo. Toda percepción incluye la búsqueda para obtener y procesar cualquier información, es el primer proceso cognoscitivo, a través del cual los sujetos captan información del entorno y le permiten al individuo formar una representación de la realidad.

En esta investigación la percepción estaría apoyada en lo que señala la Teoría Gestalt: quien plantea que tiene un enfoque holístico porque percibe las cosas como totalidades, lo que significa que el todo es más que la suma de las partes. Oviedo (2004, p.90, citado por Sánchez y Barraza, 2018), indica que:



La Gestalt definía la percepción como un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles en el mundo circundante.

Como es evidente, explorar las percepciones y expectativas acerca de la profesión docente, coadyuva a generar las condiciones que favorezcan el ambiente socio-formativo y cultural para que el estudiante confirme y desarrolle su proceso de identidad.

Método

El estudio permitió confirmar la pertinencia de recurrir a la investigación cualitativa, a través del enfoque biográfico narrativo. La biografía narrativa entendida como el modo de expresar de manera grupal evocando el pasado, el presente y proyectándose hacia el futuro, interviene en el conocimiento de las dimensiones personales, intuitivas y sociales de un grupo de personas.

Bolívar et. Al., (2001, p.18), utilizan el término *investigación biográfico-narrativa* como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos. De allí, su relevancia en educación para conocer desde las voces de los estudiantes sus percepciones, sobre la construcción de la identidad, sus expectativas, sus motivaciones y problemáticas acerca de la profesión docente. Entendemos como biográfico narrativo, un proceso reflexivo y de autoconocimiento en la construcción de la identidad (Sandín, 2003).

La investigación se realizó en dos etapas con 14 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria Plan de estudios 2012, 11 del género femenino y tres del género masculino, la primera en el 1º. semestre, en el ciclo escolar 2017–2018, utilizando como instrumento el relato autobiográfico y posteriormente, en el 5º semestre del ciclo escolar



2019–2020, se aplicó a los mismos estudiantes el cuestionario biográfico para hacer un contraste respecto a las percepciones y expectativas. La manera como se recolectó e interpretó la información permitió construir categorías de análisis y hacer codificaciones producto de los relatos y del cuestionario biográfico.

El uso de la narrativa permite vincular los componentes intelectuales, valorales, emocionales y de comprensión de la realidad que le dan sentido a la experiencia y al aprendizaje de los estudiantes. Para McEwan y Egan (1998, citado por Díaz-Barriga, 2019 p. 52), “en la narrativa están presentes la acción y el discurso, las personas configuran “paquetes de conocimiento situado, que re-crean cada vez que los narran”.

Los Relatos Digitales Personales (RDP) “son una forma de narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales” (Londoño-Monroy, 2012, citado en Díaz-Barriga, 2019, p.64), permite desvelar la memoria colectiva e histórica de un grupo a través de la narrativa autobiográfica de sus integrantes, dando oportunidad no solo al consenso, sino a la diversidad, a la contradicción o al disenso, cuestiones propias de las sociedades humanas.

Para Dominicé (2009, citado por Díaz-Barriga, 2019), el interés por la narrativa reside en desarrollar en los estudiantes un proyecto formativo a lo largo de la vida que permita repensar la construcción biográfica. Desde una mirada sociocultural, narrar es un acto social, desvelar el conocimiento y concepciones no solo de las personas sino a través de éstas y del colectivo humano al que pertenecen.

La narrativa como artefacto cultural se convierte en un interesante dispositivo pedagógico, un dispositivo es un instrumento que se crea o se aprovecha para resolver



un problema en el contexto de una situación específica, es decir, es “un artificio complejo pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción”. El narrador se convierte en un intérprete de sí mismo, una especie de yo hermeneuta (Delory-Momberger, 2009, citado en Díaz-Barriga, 2019).

Hallazgos. Aportes de relatos Autobiográficos: Expectativas y Percepciones

Autores como Sayago et al. (2008), afirman que un relato autobiográfico fundamentalmente se caracteriza por el carácter ideográfico. Las categorías que emergieron del análisis de resultados y que sobresalieron en los relatos fueron: expectativas y percepciones de la profesión. Los aspectos que sobresalen reflejan la percepción de la profesión docente como una carrera de vida que se caracteriza por ser humanista, necesita una constante actualización, vocación, actitud, conocimientos y habilidades para enseñar.

En otros relatos hay quienes mencionan que la profesión docente, no está lo suficientemente reconocida ni valorada por la actual sociedad. “Ser docente implica recuperar una meta y un horizonte perdido” (R10), existe coincidencia con el comentario anterior debido al deterioro de la imagen de la profesión docente desde la perspectiva sociocultural.

Para Tenti (1998), el ejercicio de la profesión requiere no tanto de un saber cuanto de una serie de cualidades de carácter ético-moral, la primera y más importante es la vocación, esta deberá complementarse con un conjunto de virtudes de todo tipo. En otra declaración:

Se percibe a la profesión docente como un reto que enfrenta el docente al tener que desarrollar habilidades, conocimientos y adquirir las herramientas



necesarias para lograr los objetivos como docente, así como adquirir la experiencia necesaria para cumplir con las expectativas de ser un buen docente. (R7)

Un estudiante emite la siguiente afirmación:

La docencia no solo es transmitir conocimientos, es compartir y servir a los demás; saber que se contribuye a que otras personas se superen es satisfactorio. Es una carrera humanista ya que trabajas con personas, seres humanos y no con máquinas como sucede en otras profesiones. (R6)

En relación a las expectativas, la mayoría de los estudiantes expresan en sus relatos que: buscan ser buenos docentes, innovadores y competentes. En el siguiente testimonio, un estudiante relata:

...de esta mi profesión espero adquirir mucho conocimiento, aprender nuevas estrategias de aprendizaje ya que en un mediano plazo las tendré que aplicar con mis alumnos, también me interesa enriquecer mis conocimientos sobre los temas que marcan los nuevos planes de estudio, así como promover los valores dentro y fuera del aula así también en su vida cotidiana.

Ferry (1990, p. 45), sostiene que “un docente debe adquirir una formación doble, por un lado una formación científica, literaria o artística y una formación didáctica en todas las disciplinas del saber”.

¿Qué Manifiestan los Estudiantes en los Cuestionarios Autobiográficos?

Algunos informantes expresaron como principal expectativa, *lograr ser vanguardistas*, para Cheung (2006, p. 56), “la eficacia se encuentra relacionada con el convencimiento del docente de que puede influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes”. La mayoría de los testimonios expresaron como expectativas:



Mejorar constantemente su desempeño para promover en los estudiantes un aprendizaje autónomo con ayuda de recursos y estrategias, a través del desarrollo de sus competencias y habilidades para realizar cambios significativos y ser reconocidos como maestros idóneos.

Marcelo y Vaillant (2009), mencionan que el desarrollo de la competencia profesional es un proceso en el que se registra una evolución, como normalmente ocurre en las diferentes fases del desarrollo personal. Las percepciones que se tienen actualmente, se sustentan en la idea de que la docencia es una carrera profesional que carece de reconocimiento social por todo lo que atañe el trabajo docente, además de ser una carrera muy criticada y con sueldos muy bajos en relación a todo lo que implica.

La mitad de los estudiantes expresaron estar seguros con la elección profesional que tomaron y desean seguir fortaleciendo su identidad profesional. Mientras que en el resto, existe incertidumbre acerca de la decisión profesional que tomaron, ya que en algunas ocasiones dudan de su vocación. Para Hernández y Fernández (1987), el término aspiraciones también se mueve en el campo de la deseabilidad y no participa de la realidad del sujeto. Asimismo, el término decisión se advierte como un apartado de la elección, aunque no llega a cubrirla plenamente, es decir, toda elección vocacional conlleva una decisión. Nos estamos refiriendo, por tanto, a la elección como proceso y a la decisión como el producto.

A lo largo del proceso formativo en los semestres subsecuentes, los informantes a través del contacto directo en la práctica docente, han cambiado las expectativas y percepciones que se tenían en un inicio de la carrera profesional, llevándolos a concientizarse más acerca de la labor docente.



Conclusiones

Es posible definir que los estudiantes que dicen sentir vocación por la docencia están comprometidos con el quehacer docente, reconocen la complejidad de la profesión y la satisfacción que ésta les brinda. Para González y González, 1993 (p. 75), la vocación se entiende como: “el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor.” Por ende, en el proceso de formación docente, podemos vislumbrar tres modelos de vocación: subjetiva, objetiva y auténtica.

Es posible comprobar esto a través de los diarios de campo y los informes de práctica de los alumnos, donde reafirman que la satisfacción más grande que han tenido, es el aprender de los niños, por lo tanto; transmitir parte de sus conocimientos es parte de las expectativas que se tienen al desarrollar el máximo potencial de su trabajo como docente.

Se considera que el ser docente no es un trabajo sencillo, pues como plantea Ferry (1990, p.43) “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”. Se requiere de un buen proceso de formación y constante actualización debido a que, los docentes se enfrentan a nuevos retos cada día como lo son las nuevas tecnologías y las distintas personalidades que presentan los estudiantes modernos.

Como puede revisarse, las percepciones y expectativas, que los estudiantes normalistas presentaban en un inicio de su formación profesional como docente, era una visión diferente a lo que la realidad les presenta a través de sus prácticas educativas.



Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. Investigación Biográfica-Narrativa en Educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.
- Bruner, J. Life as a Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710, 2004.
- Bruner, J., La educación, Puerta de la Cultura, 2a. ed., Madrid, Visor, 2004.
- Cheung, H. Y. The Measurement of Teacher Efficacy: Hong Kong Primary Inservice Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451, 2006.
- Díaz, Barriga Arceo F. *El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema de la intervención psicoeducativa con menores institucionalizados*. México, 2016.
- Díaz Barriga Arceo F. (2019). Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. Ciudad de México. Aula Nueva SM de Ediciones, 2019.
- Diccionario de la Real Academia Española, 2008.
- Evetts, J. Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería, en Mariano Sánchez-Martínez, Juan Sáez y Lennart Svensson (coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*, Murcia, Diego Marín Librero Editor, pp. 141-154, 2003.
- Ferry, G. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México – Barcelona – Buenos Aires: Editorial Paidós, 1990.
- González Blasco, P y González Anleo, J. El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario. Madrid, Fundación Santa María, 1993.



- Hernández Fernández, J. La elección vocacional: concepto y determinantes. Murcia, Caja Murcia, 1987.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea, S.A, 2009.
- Morín, E. Los siete saberes necesarios. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.
- Sagayo Quintana, Z., Chacón Corso M., Rojas de Rojas M. Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre, 2008, pp. 551-561 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa>, 2008.
- Sánchez Reyes, J. y Barraza Barraza, L. Liderazgo, ejercicio y percepciones, *ReDIE*, 2018.
- Sandín Esteban, M. Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España, 2003.
- Tajfel, H. *Human groups and social categories*. Cambridge University Press (Versión en castellano, Barcelona: Herder, 1981).
- Tenti, E. El arte del buen maestro. México: Pax México, 1988.



Capítulo 4.

El Lenguaje No Verbal del Docente y su Impacto en el Estudiante de Educación Media Superior en la Preparatoria de Tlajomulco

Georgina Ruiz Barba

Rebeca Rodríguez González

Preparatoria Regional de Tlajomulco

Universidad de Guadalajara

Resumen

El lenguaje no verbal que los profesores manifiestan dentro del aula y el impacto que representa en el estudiante, es el tema a abordar en este documento. En las últimas décadas el concepto de comunicación no verbal ha cobrado gran auge, sobre todo a partir del surgimiento de la neurolingüística, presentándose poca evidencia respecto a la relación que existe entre el lenguaje no verbal y su aplicación en la educación, particularmente, en cómo influye en el comportamiento de los estudiantes. Se presentan los resultados preliminares de la investigación realizada en las instalaciones de la Preparatoria Regional de Tlajomulco, donde se estudió de forma específica, los elementos que componen el lenguaje no verbal (el lenguaje corporal, la expresión facial, el lenguaje visual y la paralingüística) del docente al momento de impartir su clase, y el mensaje que interpretan los alumnos ante dichas de su profesor.

Palabras Clave

Comunicación, Lenguaje verbal, Lenguaje no verbal.

Introducción

Cuando se habla de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje se analizan particularmente los resultados cualitativos, como pueden ser, reprobación, índice de deserción, promedio de calificación, etc., más nunca se analiza la influencia que produce el lenguaje no verbal del docente en el nivel de aprovechamiento del alumno, su motivación, su integración, etc., lo cual lleva a realizar la presente investigación en la



Preparatoria Regional de Tlajomulco para conocer la percepción que tienen los estudiantes del manejo que los profesores hacen del lenguaje no verbal, así como, conocer si los profesores identifican cómo hacen uso de éste durante el desarrollo de su clase.

Para lograr un adecuado desarrollo integral, debe existir un proceso comunicativo amplio entre las partes que intervienen en el, teniendo la capacidad de manejar lo mejor posible todos los aspectos de la comunicación humana y su tipología.

La inadecuada comunicación, puede llevar a los alumnos a problemas de reprobación escolar, que se recrudecen o se agravan cuando el docente no posee la habilidad de emitir adecuados mensajes no verbales que permitan impulsar el aprendizaje y el desarrollo humano del adolescente. Si el docente quiere potenciar su comunicación, sus palabras deben ser congruentes con su lenguaje no verbal, por ejemplo, su mirada, su expresión facial, los gestos que emite con las manos, su postura corporal, el tono o el volumen de voz, la velocidad con que habla, las emociones que transmite en sus ideas, etc. Por ello la importancia de indagar el manejo que los docentes hacen del lenguaje no verbal, la manera como lo aplican, si lo realizan de manera consciente o no, y cómo los alumnos perciben e interpretan dichos mensajes.

Objetivos de la Investigación

En esta parte se presentan tanto el objetivo general como los específicos que se comprenden en la presente investigación.

Objetivo General

Identificar si en la Preparatoria Regional de Tlajomulco existe congruencia en la comunicación no verbal y verbal de los docentes hacia los alumnos.

Objetivos Específicos



- Describir la importancia de la comunicación no verbal en la interrelación del docente y del alumno.
- Describir las actitudes facilitadoras del lenguaje no verbal en el proceso de enseñanza.
- Proponer una guía para la realización de talleres de comunicación no verbal

Marco Teórico

Al observar la importancia de la comunicación no verbal dentro del campo educativo y su enfoque en el docente, se percibe que este debe manejar de manera eficiente y eficaz todos los procesos comunicativos en su relación pedagógica con los alumnos. Si el maestro posee un dominio amplio de su campo de especialidad, el lenguaje oral no es suficiente para poder transmitir sus conocimientos y generar un vínculo adecuado con el alumno, donde éste último sienta confianza y libertad de expresarse dentro del aula y perciba congruencia entre lo que su maestro expresa verbalmente y lo que su manejo corporal representa.

La Comunicación

El hombre a lo largo de su desarrollo histórico utiliza el lenguaje para expresarse. Dicho lenguaje está lleno de símbolos, aunque también emplea con frecuencia signos o imágenes que no son claramente descriptivos.

En el proceso de la comunicación existe el denominado canal de comunicación, en el están implícitos tres elementos básicos que son: el emisor, el receptor y el mensaje.

Tipos de Comunicación

Existen diversos tipos de comunicación los cuales se describen a continuación.

a. Comunicación Escrita



Se establece a través de las palabras o de cualquier otro código escrito. Es considerada la forma de comunicación en todos los niveles educativos permitiendo una comunicación más eficiente en la relación docente-alumno.

b. Comunicación Verbal

Comunicación basada en las palabras, donde el pensamiento y la palabra son inseparables.

c. Comunicación no Verbal

En esta forma de comunicación se encuentra inmerso el nivel sensorial, que no es algo fácil de revisar. La comunicación no verbal es el conjunto de signos que envía el cuerpo humano y que interaccionan en el plano de las relaciones humanas conocido también como lenguaje corporal, se dice más con la comunicación no verbal que con la comunicación verbal.

El Lenguaje no Verbal

La comunicación no verbal revela una cantidad de aspectos psicológicos de los individuos, por medio de ella el hablante transmite gran cantidad de aspectos emocionales, adicionales a los que la persona emite con el uso de la palabra. Se clasifica en cuatro aspectos:

a. Lenguaje Corporal

Los movimientos corporales, posición y movimiento de la cabeza, la postura, el uso de las manos, el uso de los pies, el uso de las piernas, caminar.

b. Expresión Facial o Gestual



Parece ser que la cara es el principal sistema de señales para mostrar las emociones. Las tres regiones faciales implicadas son la frente y las cejas, los ojos y los párpados y la parte inferior de la cara y los labios.

c. Lenguaje Visual

A través de la mirada se puede expresar e irradiar los estados de ánimo del ser humano, que son los que controlan y afectan la comunicación.

d. La Paralingüística

Es el análisis de fenómenos vocales que acompañan al mensaje, es decir, la expresión oral.

La Educación y la Comunicación

La educación y la comunicación se construyen socialmente, gracias a cotidianos e históricos procesos interpersonales e institucionales, que el individuo va adquiriendo en su constante desarrollo, donde el docente apoya al alumno en la adquisición de conocimiento y de nuevas habilidades. El docente no puede concebirse sin la interacción del alumno.

La enseñanza es una de las actividades más complejas de nuestra sociedad porque, trabajar con un recurso tan fascinante como el intelecto humano, permite al docente buscar diferentes formas de comunicar. La relación aprendizaje y comunicación constituyen dos pilares esenciales para la adquisición de conocimiento y de experiencias.

La educación en el aula es parte central en el aprendizaje y el dominio de la lengua, la gramática y el vocabulario son elementos fundamentales.

La Comunicación no Verbal en la Educación

Al combinarse eficientemente el lenguaje verbal y el no verbal, que se expresa de manera consciente o inconsciente, se obtiene una comunicación efectiva. Existen



estudios donde el receptor confiere más importancia a lo transmitido a través del lenguaje no verbal que al mensaje hablado. Esta importancia puede deberse a la forma en que el emisor ejerce control sobre el mensaje. Lo dicho a través de palabras puede controlarse, mientras lo que se emite a través de las expresiones es más espontáneo, el individuo puede ejercer un dominio sobre su postura, también sobre algún gesto de la cara, pero hay una gran cantidad de expresiones o miradas que surgen de manera natural desde el interior del ser, que no pueden ser controlados, por lo que a esas expresiones se les puede dar mayor veracidad.

Puede ser que un docente reciba una formación formal o informal sobre la comunicación no verbal, pero es muy probable que este, como instructor, no tenga la preparación adecuada sobre cómo interpretar las expresiones corporales propias y de sus estudiantes. El docente debe intentar entender y comunicarse mejor con sus alumnos, debiendo desarrollar las habilidades necesarias para identificar e interpretar correctamente la comunicación no verbal que estos transmiten en todo momento. Un docente debe entender y aplicar lo que es una comunicación no verbal comprensiva, en la que se transmite un mensaje mediador que permite facilitar el establecimiento de una discusión dentro del aula, considerando como discusión, el tratar un tema académico y efectuar la siguiente ronda de preguntas y respuestas acerca del tema tratado.

El docente debe saber manejar su postura corporal y facial, así como, tener un comportamiento vocal adecuado, una expresión oral que permita la compenetración con el estudiante, fomentando la claridad de la comunicación, sin presentarse ambivalencia entre lo que se habla y lo que se busca transmitir empleando las señales no verbales que emite el cuerpo.



¿Para qué transmitir emociones? Es importante entonces que los docentes tengan el conocimiento adecuado de las respuestas no verbales que los adolescentes ofrecen a cada instante y viceversa. El monitoreo constante de la comunicación no verbal hace posible que la relación entre los estudiantes y los docentes sea mejor y los primeros se encuentren en mejores condiciones para adquirir nuevos conocimientos, gracias a que habrá un vínculo entre el adolescente y el docente que redituaría en un mejor desarrollo académico y emocional del estudiante.

El docente debe utilizar como sus principales herramientas, la palabra, la empatía, la autenticidad, la serenidad, el sentido del humor, la amabilidad, etc. Si se observa, muchas de esas herramientas están relacionadas con la comunicación no verbal, en donde se incluyen también las emociones y sentimientos que una persona quiere transmitir a otra en un proceso de comunicación. El mensaje no verbal que va en la comunicación no es el mismo que el mensaje verbal que se transmite ya que el receptor creerá en el mensaje no verbal que percibe, es por ello que el orador debe tener conciencia de los mensajes que transmite su cuerpo y que vayan en concordancia con el que transmite la palabra hablada.

Metodología

La investigación se llevó a cabo en las instalaciones de la Preparatoria Regional de Tlajomulco en el periodo escolar 2019. El sustento teórico y epistemológico de la investigación realizada, fue un estudio exploratorio, en virtud de ser un tema poco estudiado; con características descriptivas e interpretativas que permiten clasificarlo como una investigación cualitativa.

Se tomó como muestra a los docentes de las Academias de Ciencias Sociales y de Matemática Avanzada, con la finalidad de conocer las diferencias que presentan los



docentes en su comunicación no verbal, debido a las características tan opuestas en la impartición y contenido de las unidades de aprendizaje.

Se aplicó un muestreo probabilístico por conglomerados (docentes que pertenecen a la Academia de Ciencias Sociales y a los de la Academia de Matemática Avanzada) y por cuotas (universo de estudiantes conformado por 480 alumnos de 5º y 6º semestre de la UAC de Pre-cálculo y Matemática Avanzada y 210 alumnos de 3º y 4º semestre de las UAC de Raíces Culturales y Democracia y Soberanía Nacional).

El resultado presenta un nivel de confianza del 95%, con un margen de error del 5% y una probabilidad de éxito del 100%.

Los criterios de la muestra fueron la inclusión de estudiantes cursando los semestres de 3º a 6º. En cambio, el criterio de exclusión utilizado fueron los estudiantes de 1º y 2º semestre, personal administrativo, operativo, administrativo y los docentes que no pertenecen a ninguna de las dos academias.

Los instrumentos de medición aplicados fueron, un cuestionario para alumnos y un cuestionario para docentes, con veinte reactivos cada uno, basados en la escala de Likert con valor escalar del 1 al 5, organizados en cuatro grupos referentes a los tipos de lenguaje no verbal.

Para la recolección de la información, primeramente, se efectuó una observación en clase y posteriormente se aplicaron los cuestionarios respectivos a la muestra de grupos seleccionados y a todos los profesores de las UAC.

En cuanto a la técnica de procesamiento y análisis de datos, se utilizó el programa SPSS Statistic 2019 de IBM. Se realizó la captura de datos en tres apartados: total de la muestra, sexo y grado cursado.



Resultados (Avance)

El resultado de esta investigación, surgido de las observaciones realizadas por los investigadores en el aula y del análisis preliminar de las respuestas generadas por la aplicación de los cuestionarios a los docentes y alumnos seleccionados, se elabora efectuando un comparativo entre los resultados obtenidos en la academia de ciencias sociales y la academia de matemáticas, con la finalidad de conocer las diferencias en el manejo del lenguaje no verbal de los profesores de ambas academias y la percepción y opinión de los alumnos que, en algunos casos, es contraria a la expresada por los docentes.

Se percibió, a través de la observación de la práctica docente, que lo manifestado por los maestros en las encuestas no coincide con su actuar cotidiano, debido a que, en su mayoría, consideran manejar de manera consciente, adecuada y coherente el lenguaje no verbal en relación a su lenguaje hablado, situación que no se puso de manifiesto durante la observación. La observación efectuada por el investigador coincide con la percepción que manifiestan los alumnos, quienes expresan que el docente no se percata de su manejo del lenguaje no verbal y no es congruente entre sus expresiones verbales y no verbales, lo que puede provocar en él, la falta de interés por la UAC.

Efectuando un análisis rápido de la información obtenida en los cuestionarios aplicados a los docentes y alumnos, se hace patente, contrario a lo que inicialmente se esperaba, que los alumnos del sexo masculino perciben en mayor grado el lenguaje no verbal del docente, mientras que los alumnos del sexo femenino reflejan mayor interés en la entonación, intensidad y expresiones vocálicas.

La mayoría de los estudiantes brindan gran importancia al movimiento de las manos de su profesor, la proximidad o cercanía física que tiene con ellos y el hecho de



que algunos docentes permanecen sentados durante la clase. También manifiestan que un alto porcentaje de profesores, a través de su expresión facial, no expresan gusto por impartir sus clases, y en otras ocasiones, consideran que los gestos del docente son de desaprobación ante la respuesta participativa del alumno.

Conclusiones (Avance)

En base al resultado obtenido de manera preliminar, se puede concluir que el impacto del lenguaje no verbal empleado por el docente en las unidades de aprendizaje mencionadas a lo largo de esta investigación presenta diversos matices, confirmando con ello una de las preguntas de investigación respecto a la alineación entre el mensaje verbal y el no verbal que debe existir en toda comunicación efectiva.

Se advierte que se presentan inconsistencias entre al lenguaje verbal utilizado por el docente y lo que su cuerpo expresa por medio de la comunicación no verbal, existiendo una seria fragmentación en el mensaje transmitido a los educandos, ocasionando con ello un impacto negativo, ya que terminan por confundir o malinterpretar lo que el docente quiere transmitirles.

Se ha observado que, si el maestro utiliza eficientemente la comunicación verbal y la no verbal, se intensifica el acercamiento profesor alumno y se incrementa el impacto cognitivo y afectivo del estudiante. Al lograr esto se acentúa la aceptación del mensaje, puesto que el docente presenta comportamientos y actitudes que lo hacen parecer más cercano al alumno. Los docentes deben estar conscientes de su lenguaje no verbal en el salón por dos razones: la primera para convertirse en buenos receptores de los mensajes que los alumnos emiten y la segunda, para ganar la habilidad de enviar señales positivas a los estudiantes.



Los docentes expresan entusiasmo, cercanía, asertividad, seguridad, gusto o disgusto a través de sus expresiones faciales, entonación vocal, gestos y uso de su cuerpo y el espacio. Sin emitir palabras los docentes comunican sus sentimientos y expectativas, así el lenguaje no verbal puede ser un arma poderosa que puede ser utilizada por los docentes para apoyar el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante.

Referencias

- Acosta, T. R., (2010). La comunicación efectiva del docente y su impacto en la motivación escolar de los alumnos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*. Año (II) Número (5), pp. 61-76.
- Barry, B., (2011). *Student Nonverbal Communication in the Classroom*. New York, USA: Center for Teaching Excellence, United States Military Academy.
- Castañer, M., (2012). *Poder del lenguaje no verbal del docente: comprender e investigar la comunicacion pedagogica*. Madrid, España: Milenio.
- Ferrero, M. I. y Martín, M., (2013). *¿La comunicación no verbal influye en el clima áulico?*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Jolly, Y. y Jolly, J., (2004). Teaching of content course in a foreign language: Nonverbal communication taught in English to Japanese university students. *Revista Intercultural Communication Studies XII*. Número (2), pp. 12-28.
- Roldán Jiménez, C., Fuentes Hervias, M. T., Catalán Matamoros, D. J., Muñoz-Cruzado y Barba, M., González González, R., Jerez Salgado, N. y Fernández Martín, F., (2012). Comunicación no verbal en la docencia.



Revista Española de Comunicación en Salud. Volúmen (4) Número (1), pp. 54-64.

Rulicki, S. y Cherny, M., (2007). *Comunicación no verbal*, Buenos Aires: Granica.

Shablico, S., (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa Volúmen (3) Número (18)*, pp. 99-121.



Capítulo 5.

El Liderazgo: Sujeto Vital en las Relaciones Internas en la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”.

Agustín Armando Varela Hernández

Gladis Hernández Medina

Mayra Izébel Barraza Garibay

Alma Guadalupe Salazar Castañeda

Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue la medición del liderazgo directivo en el contexto interno de la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera” en el Municipio de Canatlán, Durango, México y cómo es que influye este sujeto en el clima institucional de la misma. El estudio se realizó con una muestra de 60 personas incluyendo directivos, docentes, administrativos y servicios generales. Se trata de un estudio de naturaleza cuantitativa. El diseño de esta investigación es no experimental y transversal, de alcance descriptivo. La técnica de recopilación de datos fue la encuesta y el instrumento un cuestionario. La técnica estadística utilizada fue comparación de medias. La evidencia obtenida sugiere que derivado del tipo de liderazgo identificado se presenta una aceptación regular del nuevo director, aunque solo el 50% de la muestra accedió a cooperar con esta investigación.

Palabras clave: Liderazgo transformacional, Resistencia al cambio, Cultura organizacional.



Introducción

Entendemos por “liderazgo”, fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (Leithwood et al., 2006).

Según Kotter (1997), una organización efectiva es consecuencia de una buena gestión directiva, por tanto; el líder educativo debe buscar que la institución marche por buen camino, para ello, debe realizar acciones como:

- a) Aplicar el marco normativo para alcanzar los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio de la institución.
- b) Implementar la planeación estratégica para el buen uso y optimización de los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela.
- c) Integrar y coordinar equipos de trabajo para alcanzar las metas institucionales.
- d) Delegar funciones en el personal a su cargo, y otorgarle la facultad para el logro de los propósitos.
- e) Establecer estrategias que permitan lograr la mejora continua.
- f) Revisar, evaluar y replantear nuevas estrategias para alcanzar la calidad, y el reconocimiento institucional.

La escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera ha venido en decadencia en cuanto estilo de dirección, por lo tanto, el liderazgo se percibe ausente denotando muchas deficiencias y falta de capacidad para resolver la problemática interna.



Preguntas de Investigación

¿Cuál es el estilo de liderazgo del director de la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”?

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el liderazgo del director de la Escuela “José Guadalupe Aguilera”?

Objetivo General

Identificar el estilo de liderazgo de los directivos de la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”.

Objetivo Específico

Identificar fortalezas y debilidades en el liderazgo de los directivos de la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”.

Justificación

En una situación como las que están viviendo las Escuelas Normales Rurales en el país es de suma importancia revisar su situación interna y esta investigación se justifica porque habrá que partir del estilo de liderazgo que predomina en la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera” para iniciar con el proceso de dirección que se requiere para potenciar las fortalezas y disminuir las debilidades; para que toda la plantilla de empleados de la institución participe en un cambio que requiere este centro de trabajo, y con esto reducir el empoderamiento de los estudiantes de la misma y llegar a trabajar unidos por un bien común.

Marco Teórico

La buena gestión del director por sí sola es insuficiente, también debe posibilitar buenos aprendizajes de los estudiantes. Por esa razón, para evaluar la



efectividad del liderazgo educativo hay que considerar el impacto en el aprendizaje y resultados de los alumnos (Robinson, 2011).

El trabajo de investigación reseñado en este artículo tiene como objetivo presentar el proceso de liderazgo que se vive en las escuelas, lo cual influye en el quehacer del docente y transforma el perfil de alumno, se partió del Modelo de Bass y Avolio (1994). Estos factores representan los cuatro componentes básicos del *liderazgo transformacional*.

1. Influencia Idealizada (Liderazgo Carismático)
2. Consideración Individualizada.
3. Estimulación Intelectual.
4. Liderazgo Inspiracional.

El *modelo de liderazgo transaccional* propone que los seguidores son motivados mediante recompensas y castigos. Es un sistema de pago por esfuerzo. Otra creencia del liderazgo transaccional afirma que los sistemas sociales de trabajo funcionan mejor con una clara línea de mando. Cuando la gente acepta hacer un trabajo, una parte del trato es que cede toda la autoridad al mando. El propósito más importante de un subordinado es hacer lo que el mando le dice que haga. Los intercambios en el liderazgo transaccional, implican cuatro dimensiones:

1. Recompensas contingentes.
2. Gestión activa por excepción.
3. Gestión pasiva por excepción.
4. Liberalismo.



Metodología

La metodología cuantitativa de acuerdo con Tamayo (2007), consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Por lo tanto, para realizar estudios cuantitativos es indispensable contar con una teoría ya construida, dado que el método científico utilizado en la misma es el deductivo.

Enfoque de la Investigación

La metodología cuantitativa utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Método de la Investigación

En esta investigación se utilizó el método hipotético deductivo porque no necesariamente lo probado es refutable como lo afirma Popper (2010), el problema de la inducción nace del hecho de que nunca podremos afirmar algo universal a partir de los datos particulares que nos ofrece la experiencia.

Diseño de la Investigación

No experimental y transversal.

No experimental porque podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos.



Alcance de la Investigación: Descriptiva

Descriptivos

Consideran al fenómeno estudiado y sus componentes

Miden conceptos

Definen variables

Técnica.

Encuesta. Las encuestas de opinión son consideradas por diversos autores como un diseño o método. En la clasificación del presente estudio serían consideradas investigaciones no experimentales transversales o transeccionales descriptivas o correlacionales-causales, ya que a veces tienen los propósitos de unos u otros diseños y a veces de ambos.

Instrumento.

Cuestionario. El presente cuestionario se aplicó al personal docente, administrativo y de servicio de la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”, con el objetivo de conocer su percepción sobre el liderazgo del director(a) en turno. La medición será meramente con fines de investigación y aportación para la mejora del sistema de dirección y liderazgo en la Institución. Se aplicó el esquema de medición del cuestionario MLQ-5X versión corta (Vega y Zavala 2004, Adaptación del Modelo de Bass y Avolio), cuenta con 82 ítems en una sola sección con una escala Likert de cinco opciones de respuesta (Desde 1= Nunca, 2= Casi Nunca, 3= Regularmente, 4= Casi Siempre y 5= Siempre).



Análisis de Resultados

Los resultados de esta investigación se inician con medir la aceptación del liderazgo que se tiene actualmente en la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”, de un total de 82 ítems.

Dentro de la tabla 1, se muestra la aprobación del liderazgo, la cual se da a partir de la comparación de medias de los 82 ítems del cuestionario usado como instrumento donde el resultado es de 2.99 (Media de 3), esto sirve para un punto de partida y en un segundo momento se volverá a aplicar el instrumento para que sirva como referencia al cuerpo directivo (tabla 2).

En cuanto a la medición de fortalezas y debilidades que se encuentran actualmente en la institución (tabla 3), éstas se miden a través de la estadística descriptiva y de acuerdo a los ítems utilizados en el cuestionario los que se encuentran en color verde son los menos votados por lo tanto son las debilidades y los amarillos son las fortalezas; donde principalmente se encuentran debilidades respecto al liderazgo es en que el directivo tenga más presencia en la escuela y por ende no dejar que los problemas se vuelvan crónicos y darles solución en su momento. Las fortalezas sobre todo se dan en escuchar a todos con atención, por tanto, considera importante tener un objetivo claro en lo que se hace y por lo tanto siempre contará con el apoyo del personal en trabajos extras. Cuando se cuente con los resultados de una segunda evaluación seguro se potenciarán las fortalezas y se aprovecharán las debilidades para crecer.

Dentro de la medición del liderazgo se seleccionaron los ítems correspondientes al liderazgo transaccional y al transformacional (por las características de estos) y finalmente el cálculo arroja en su mayoría los encuestados seleccionaron al liderazgo transformacional como el que predomina en el director de la institución, con una media



de 3.2065 (tabla 4). Sumando la desviación típica, el liderazgo transaccional parte de 2.0915 y el transformacional de 2.1445 y se estima crezca hasta 3.0815 el transaccional y el transformacional hasta 4.2859. Con estos datos se puede observar que con la muestra encuestada se crecerá más en el liderazgo transformacional.

Conclusiones y Reflexiones

En esta institución como en las demás Escuelas Normales Rurales, parecería que las políticas educativas constituyen frenos para un liderazgo escolar efectivo. Existen deficiencias notorias en el sistema de selección, promoción y desarrollo profesional de los equipos directivos y además se observa una sobredimensión de tareas burocráticas y administrativas en detrimento de otras actividades pedagógicas más importantes.

Con esta investigación se logrará en un primer momento un estudio para que sirva como herramienta al director de esta institución para el inicio y continuidad de su administración y gestión y con el apoyo de su equipo de trabajo se logre revertir muchos vicios que existen tanto en los maestros como en los alumnos. Se tiene que partir de situaciones positivas y llegado el momento unificar criterios con los alumnos y autoridades superiores para mejora de la Institución.

Es de suma importancia que se le dé continuidad a este estudio: se recomienda volver a realizar esta medición pasado el año de que el director inicia funciones en la escuela como tal, además, respaldada también en otros indicadores de medición como pueden ser: comunicación, motivación, liderazgo, estilo de Dirección, oportunidades de desarrollo, conflictos, relaciones interpersonales, condiciones de Trabajo, estructura de la organización, identidad y clima.



Referencias

Bass, B. Y. (1994). *Improving organizational effectiveness. Through transformational leadership*. USA: SAGE Publications.

Leithwrod, D. S. (2010). *Relación entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar*. Chile: Psicoperspectivas.

Popper, K. (2010). *La Lógica de la investigación científica*. España: Tecnos.

Robinson, V. (2011). *Student centered leadership*. San Francisco, CA.: Jossey Bass.

Tamayo, M. (2007). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa.



Anexos

Tabla 1

Forma del Clasificador (5X) Corta

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Regularmente	Casi siempre	Siempre
Con qué frecuencia El Director(a):					
1. Me ayuda siempre que me esfuerce.					
2. Acostumbra a evaluar críticamente creencias y supuestos, para ver si son los apropiados.					
3. Trata de no interferir en los problemas hasta que se vuelven serios.					
4. Trata de poner atención sobre irregularidades, errores y desviaciones de los estándares requeridos					
5. Le cuesta involucrarse cuando surge alguna situación relevante.					
6. Expresa sus valores y creencias más importantes.					
7. Suele estar ausente cuando surgen problemas importantes.					
8. Cuando resuelve problemas trata de verlos de formas distintas.					
9. Dirige la atención hacia el futuro de modo optimista.					
10. Me siento orgulloso/a de estar asociado con él/ella.					
11. Aclara y especifica la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño.					
12. Se decide a actuar sólo cuando las cosas funcionan mal.					
13. Tiende a hablar con entusiasmo sobre las metas.					
14. Considera importante tener un objetivo claro en lo que se hace.					
15. Dedicar tiempo a enseñar y orientar.					
16. Deja en claro lo que cada uno podría recibir, si lograra las metas.					
17. Mantiene la creencia que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo.					
18. Por el bienestar el grupo es capaz de ir más allá de sus intereses.					
19. Me trata como individuo y no sólo como miembro de un grupo.					
20. Sostiene que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar.					
21. Actúa de modo que se gana mi respeto.					
22. Pone toda su atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas.					
23. Toma en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas.					
24. Realiza un seguimiento de todos los errores que se producen.					
25. Se muestra confiable y seguro.					
26. Construye una visión motivante del futuro.					
27. Dirige mi atención hacia fracasos o errores, para alcanzar los estándares.					
28. Le cuesta tomar decisiones.					
30. Considera que tengo necesidades, habilidades y aspiraciones que son únicas.					
30. Me ayuda a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.					
31. Me ayuda a desarrollar mis fortalezas.					
32. Sugiere nuevas formas de hacer el trabajo.					
33. Tiende a demorar la respuesta de asuntos urgentes.					
34. Enfatiza la importancia de tener una misión compartida.					
35. Expresa satisfacción cuando cumplo con lo esperado.					
36. Expresa confianza en que se alcanzarán las metas.					
37. Es efectivo/a en relacionar mi trabajo con mis necesidades.					
38. Utiliza métodos de liderazgo que me resultan satisfactorios.					
39. Me motiva a hacer más de lo que esperaba hacer.					
40. Es efectivo/a al representarme frente a los superiores.					
41. Puede trabajar conmigo en forma satisfactoria.					
42. Aumenta mi motivación hacia el éxito.					
43. Es efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.					



ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Regularmente	Casi siempre	Siempre
Con qué frecuencia El Director(a):					
44. Me motiva a trabajar más duro.					
45. El grupo que lidera es efectivo.					
46. Comparte los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo.					
47. Tengo confianza en sus juicios y sus decisiones.					
48. Aumenta la confianza en mí mismo/a.					
49. Evalúa las consecuencias de las decisiones adoptadas.					
50. Busca la manera de desarrollar mis capacidades.					
51. Aclara lo que recibiré a cambio de mi trabajo.					
52. Se concentra en detectar y corregir errores.					
53. Espera que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver para empezar a actuar.					
54. Tiende a no corregir errores ni fallas.					
55. Hace que yo desee poner más de mi parte en el trabajo.					
56. El rendimiento productivo del grupo que dirige es bien evaluado dentro de la organización.					
57. Es coherente entre lo que dice y lo que hace.					
58. Para mí él/ella es un modelo a seguir.					
59. Me orienta a metas que son alcanzables.					
60. Estimula la tolerancia a las diferencias de opinión.					
61. Tiende a comportarse de modo de poder guiar a sus subordinados.					
62. Se relaciona conmigo personalmente.					
63. Cuando logro los objetivos propuestos, me informa que lo he hecho bien.					
64. Le interesa corregir y solucionar los errores que se producen.					
65. En general no supervisa mi trabajo, salvo que surja un problema grave.					
66. Generalmente prefiere no tomar decisiones.					
67. Aumenta mi deseo de alcanzar las metas.					
68. Es efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo.					
69. Manifiesta interés por lo valioso de mis aportes para resolver problemas.					
70. Encuentro satisfacción al trabajar con él/ella.					
71. Le interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo.					
72. Me muestra los beneficios que me acarrea el alcanzar las metas organizacionales.					
73. Me estimula a expresar mis ideas y opiniones sobre el método de trabajo.					
74. Se da cuenta de lo que necesito.					
75. Tiene la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer el trabajo.					
76. Cumple en general con las expectativas que tengo de él/ella.					
77. Me informa constantemente sobre mis fortalezas.					
78. Cree que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir.					
79. Logra contar conmigo cada vez que hay trabajo extra.					
80. Lo/la escucho con atención.					
81. Construye metas que incluyen mis necesidades.					
82. Me es grato trabajar con él/ella.					



Tabla 2*Comparación de Medias*

2.98	2.5	2.53	3.33	2.35	3.07	2.15	2.98	3.55	3.47
3.3	2.23	3.62	3.73	3.2	2.92	2.3	2.8	3.2	2.05
3.55	3.23	3.17	2.98	3.53	3.35	2.27	2.27	3.12	2.87
3.07	3.13	2.7	3.33	3.42	3.48	3.17	3.12	3.03	3.42
3.4	3.32	3.23	2.97	2.88	3.05	3.33	3.05	2.97	3.07
2.58	2.92	2.25	2.23	3.08	2.67	3.33	2.73	2.93	3.03
3.08	2.95	2.75	3.15	2.9	2.32	2.92	3.05	3	3.35
3.12	2.83	2.87	2.63	3.03	3.18	2.53	2.37	3.68	3.75

Tabla 3*Fortalezas y Debilidades*

Ítems de fortalezas y debilidades	N	Media	Desv. típ.
20. Sostiene que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar.	60	2.05	1.064
7. Suele estar ausente cuando surgen problemas importantes.	60	2.15	1.191
54. Tiende a no corregir errores ni fallas.	60	2.23	1.226
79. Logra contar conmigo cada vez que hay trabajo extra.	60	3.68	1.269
14. Considera importante tener un objetivo claro en lo que se hace.	60	3.73	1.287
80. Lo/la escucho con atención.	60	3.75	1.310

Tabla 4*Estadísticos Descriptivos*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Transformacional	60	1.07	5.00	3.2065	1.06278
Transaccional	60	1.50	3.50	2.5865	.49509
N válido (según lista)	60				



Capítulo 6.

El Síndrome de Burnout en Docentes.

Aurora Álvarez Sánchez

Maribel Hernández Piñón

Julieta Jacqueline Valles Téllez

Centro de Desarrollo de Estudios Superiores

Resumen

El presente trabajo indaga sobre el grado de conocimiento que manejan los docentes en relación con el concepto del burnout, sus síntomas y posibles causas. Para efectos de practicidad, al inicio se coloca un breve marco conceptual, que provee a los lectores de conceptos básicos sobre el término como condición multidimensional y sus variables implicadas. El implementar este tipo de diagnósticos es necesario puesto que en el campo educativo existe alta interacción social, por ende, el riesgo de presentar síntomas relacionados con la ansiedad y desvinculación emocional. Estas razones han contribuido a que la Organización Mundial de la Salud, reconozca de manera oficial al burnout como enfermedad. El documento auxilia a los maestros a tomar conciencia de la situación actual en la que se encuentran, para que, con base a ella tomen acciones que favorezcan su estado emocional y físico; pues al iniciar dicho proceso se encaminan a mejorar su salud, eficientar su labor impactando directamente en el centro de trabajo y en una educación de excelencia.

Palabras clave: Burnout, Motivación, Agotamiento emocional.



Introducción

En la actualidad, se hace evidente el agotamiento y cambios de actitud del profesor ante situaciones estresantes que genera su ambiente laboral, desencadenadas de un cambio en la estructura de formación del docente tanto en sus competencias como habilidades tecnológicas, cuestión que ha sido un reto. Es importante considerar que a partir de estas situaciones es que los profesores muestran falta de interés, agotamiento, saturación de trabajo, poca eficacia y eficiencia en su práctica docente por querer dar respuesta a las demandas de sus directivos, por lo anterior es de sumo interés indagar acerca del impacto que tiene el burnout en ámbitos con alta interacción social, donde se presenta la sensación de fracaso o agotamiento, originado por exceso de gasto de energía física, mental y emocional que tiene como consecuencia el síndrome de burnout.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2015), el 59% de los trabajadores en España sufre algún tipo de estrés. Según la UNAM el 40% de los trabajadores mexicanos sufre del síndrome del quemado “Burnout” (2014). Cifras alarmantes que acogen a gran parte del profesorado de educación básica. De aquí surge la inquietud de investigar, pues son muchos los profesionales en el ámbito educativo que experimentan los síntomas del síndrome como consecuencia al estrés que se vive día a día en las aulas.

En la actualidad, se hace evidente el agotamiento y cambios de actitud en los profesores ante situaciones estresantes que genera su ambiente laboral. La idea central de varios autores hace referencia al burnout en personas que laboran o tienen contacto directo con personas en periodos prolongados o jornadas de cinco a ocho horas o más. Estos profesionales están sujetos a múltiples variables y a diversas causas que demandan cierto desempeño, esfuerzo físico, emocional; así como resultados



preestablecidos de desempeño o desarrollo hacia las personas que reciben el servicio o la atención; que para ser cubiertos se cae en una sobrecarga laboral, al no ser alcanzados desarrollan frustración, tensión, insatisfacción y por ende burnout.

Se considerará el burnout como aquél desequilibrio entre las demandas organizacionales (laborales, administrativas, de entorno) y los recursos personales, así como la sensación de motivación que experimenta el individuo en relación con el trabajo realizado. Manifestada principalmente en agotamiento emocional en función de su rol.

Cómo es posible apreciar el síndrome del quemado se caracteriza por ser multidimensional, esto quiere decir que afecta varias dimensiones humanas en una perspectiva holística. De ellas se consideran como preponderantes en personas que desempeñan la práctica docente; la motivación, sobre carga laboral y administrativa, agotamiento emocional y entorno laboral.

El estudio se realizó con docentes que laboran en Educación Primaria exclusivamente frente a grupo, puesto que la permanencia en su centro de trabajo y la inamovilidad durante periodos prolongados favorece la eficacia en la consulta y la disponibilidad para realizar la encuesta.

El propósito de dicha investigación es indagar sobre el grado de conocimiento que manejan los docentes en relación con el concepto del burnout, sus síntomas y causas.

La imperante necesidad de implementar un diagnóstico radica en que la alta interacción social en el campo educativo eleva el riesgo de presentar síntomas relacionados con la ansiedad y desvinculación emocional. Estas son algunas de las razones por las que la organización Mundial de la Salud (OMS), con aval de expertos de 20 países reconozca de manera oficial al burnout (síndrome del quemado o desgaste profesional) como enfermedad; precisando que “el desgaste profesional se refiere



específicamente a fenómenos relativos al contexto profesional, tras la ratificación de la revisión número 11 de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Conexos” (CIE-11), aprobada el pasado año y cuya entrada en vigor se ha fijado para el próximo 1 de enero de 2022.

Método

Para efectos de esta investigación, se hizo un estudio exploratorio descriptivo que indaga sobre la opinión y conocimiento de un grupo de docentes sobre el burnout. Se tomó como universo la región centro sur del estado, por la ubicación geográfica, el acceso que se tiene a los docentes, así como los recursos y medios necesarios para cubrirla. Dicha región, está conformada por tres sectores en los que se encuentran escuelas públicas y privadas, tanto urbanas como rurales; multigrado y de organización completa. Ubicadas dentro de los siguientes municipios. Sector 25: Meoqui, Delicias, Julimes y Cárdenas; Sector 26: Delicias, Rosales Sector 27: Camargo, La Cruz y Saucillo. A continuación, se presenta un cuadro que muestra de manera sencilla y práctica la distribución de la región centro sur.

Tabla 1

Información Sobre los Informantes.

Población	Sector	Zonas	Nº Escuelas	Nº Docentes
Región Centro Sur		121	9	54
		122	9	55
	25	123	9	28
		124	11	95
		125	10	75



Población	Sector	Zonas	N° Escuelas	N° Docentes
		126	7	68
		127	6	56
	26	128	8	76
		129	9	96
		130	9	35
Región Centro Sur		131	7	42
		132	6	42
	27	133	5	59
		134	9	51
		135	9	16
		136	10	16
Total	3	16	106	864

Se hizo una selección simple al azar (muestra probabilística aleatoria), y se estableció que el tamaño de error estándar en las predicciones será de 0.5; por lo tanto y como es observable el tamaño de la muestra será de 90 docentes frente a grupo en nivel primaria, de la Región Centro Sur del estado de Chihuahua.

Una vez escudriñado lo suficiente en el tema y después de haber establecido la zona geográfica y contexto de aplicación se seleccionó la encuesta como técnica para la obtención de datos e información, porque facilita la recolección y permite cubrir un gran número de personas en poco tiempo; con este fin se elaboró un cuestionario compuesto por preguntas abiertas, cerradas y Likert con rangos sumariados. Se estructuró con dos secciones y un total de 18 preguntas. En la primera sección se indaga sobre datos generales a través de nueve preguntas cerradas. La segunda aborda conocimientos



sobre el síndrome del burnout, se conforma de dos preguntas cerradas, cuatro abiertas y tres tipos Likert intercaladas.

Para la aplicación del instrumento se solicitó permiso a través de un oficio y entrevistas a los supervisores, jefes de sector y directivos correspondientes.

Recopilación de Datos

La información se obtuvo a través de aplicación autoadministrada de un cuestionario, contestado por 90 docentes de educación primaria, laborando frente a grupo; algunos instrumentos fueron entregados y recopilados en físico y otros a través de medios electrónicos, en forma digital a través de la aplicación formularios Google Forms; difundido en su mayoría por la aplicación de WhatsApp. Se procesó la información haciendo uso del programa SPSS. A continuación, se anexa el análisis de este.

Las preguntas cerradas fueron procesadas haciendo uso de herramientas cuantitativas; a través de la interpretación de estadísticos descriptivos, y análisis de frecuencias (mediana, moda). Mientras que las preguntas abiertas se analizaron a través de escudriño cualitativo, clasificando las opiniones de los docentes y agrupándolas en categorías para realizar disonancias y afinidades.

Resultados

A continuación, se muestran algunos de los resultados más significativos y de relevancia para la investigación. La pregunta que se toma como punto de partida para el estudio es la que manifiesta el grado de conocimiento que tienen los investigados sobre el burnout, puesto que refleja la situación que guarda el término en docentes de educación primaria. Los resultados muestran que 50% de los participantes desconocen el concepto de burnout, 48.8% si lo conoce; destacan que algunos de sus síntomas son agotamiento emocional y físico, excesiva carga de trabajo y estrés.



El 56.6% de los docentes contesta que siempre o casi siempre ha presentado síntomas de cansancio emocional y físico hasta llegar al agotamiento extremo, mientras que el 30% de las personas mencionan que algunas veces, el resto hace referencia a dolores de cabeza frecuentes, musculares o cansancio físico que consideran no lleva al agotamiento extremo. Algunas referencias nos alertan sobre los síntomas del burnout, mencionando que estos varían desde problemas físicos y afecciones como: falta de energía, dolor de cabeza o muscular, presión arterial anormal, menor rendimiento, problemas digestivos, sensación de ansiedad y de desmotivación, agotamiento mental; de ahí la preponderancia de estar atentos a los primeros síntomas que se presentan para tener posibilidad de ser atendidos y detener el incremento de los mismos o en su caso revertir el malestar.

En contraste con la pregunta sobre el conocimiento del burnout, se evidencia que aun cuando no se tiene un concepto claro sobre el tema se manifiesta un cansancio en diferente medida que lleva al agotamiento.

El 77.8% de los participantes remiten que las causas del burnout en docentes es la carga administrativa, por otro lado, el 44.4% señalan que es la poca satisfacción laboral, agotamiento emocional. A criterio de los encuestados la relación desproporcionada entre el trabajo realizado y la remuneración económica ocupa la tercera causa del burnout con un 34.4% las relaciones al interior de la institución, así como las expectativas y demandas administrativas se encuentran en un 33,3% y 32.2% respectivamente. Por último, los sujetos consideran que el clima del centro de trabajo contribuye en este ámbito con un 24.4%.

La última pregunta se enfoca a la necesidad sentida por los docentes para que al interior de la institución exista un instrumento para detectar y prevenir el burnout, donde



55.5% de docentes seleccionan el rango de medida más alto considerándolo muy importante, 37.7% se concentra en importante, mientras que 5.5% se distribuyen entre algo importante y poco importante.

Conclusiones

El 87 % de las instituciones escolares no realizan ninguna acción para detectar o prevenir el burnout en los docentes.

Impera la necesidad en los docentes de que se cree un instrumento o manual para detectar y/o prevenir el burnout en este ámbito profesional.

La mayoría de los participantes han presentado síntomas de cansancio emocional y físico.

Los encuestados atribuyen las principales causas del burnout en docentes a: La sobrecarga laboral y administrativa, el agotamiento emocional, el entorno laboral y la motivación.

Estos hallazgos abren la brecha para innovar en educación con un instrumento que permita valorar el síndrome de burnout en docentes de educación primaria.

Referencias

- Aldrete R. González S. y Preciado S. (2008). *Factores psicosociales laborales y el síndrome de burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México*. Revista Chilena de Salud Pública.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.



- López M. (2009). *Consecuencias psicosociales del trabajo en personal de enfermería como indicadores subjetivos de rendimiento desde el enfoque de la gestión de los recursos humanos*. Murcia, España.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory. Manual*. (1986, 2ª ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists. Press.
- Moreno, B., Garrosa, E., Benevides-Pereira, A. M. y Gálvez, M. (2003). *Estudios transculturales del burnout: los estudios transculturales Brasil-España*. Revista Colombiana de Psicología.
- Organización Internacional del Trabajo.(1984). *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención. Informe del Comité Mixto OIT/OMS*. Ginebra.
- Rodríguez, M. (2011). *El síndrome del burnout en el profesorado de secundaria y su relación con el clima social de los centros educativos*. Revista International Journal of Developmental and Educational Psychology. Vol 2. Núm 1.



Semblanza Prologuista



Laurencia Barraza Barraza, Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Durango, Maestra en Educación, Campo Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica de Durango, dos licenciaturas, una de ellas en Educación Primaria y otra en Ciencias Sociales, profesora de Educación Primaria y tiene una Especialidad en Formador de Formadores por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL). Tiene una amplia trayectoria en la educación, ha obtenido varias distinciones entre ellas: perfil PRODEP 2010-2015, Investigadora Educativa en el Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, 2016-2019. Secretaria de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. (ReDIE) 2012-2018 y Secretaria de la Red Nacional de Formación Docente (RENAFOD), 2013-2019, actualmente sigue siendo miembro activo de ambas redes. Fue directora del Centro en el Actualización del Magisterio y actualmente es directora en el Instituto Educativo "GUBA". Ha publicado varios artículos y capítulos tanto en revistas y libros a nivel nacional e internacional y lleva publicado seis libros entre ellos: El ser y el deber ser de la participación social (2009), Procesos Globalizadores y prácticas docentes (2012), Temas de intervención y práctica docente (2014), El trabajo colegiado y su influencia en Estrategias de Enseñanza (2015), Fragmentos. Historia educativa (2017), Liderazgo. Ejercicio y percepciones (2019).



Semblanza Coordinadoras



Diana María Espinosa Sánchez, es Profesora-investigadora de tiempo completo en el Centro de Actualización del Magisterio, en Durango capital. Estudió la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública en la Universidad Autónoma de Durango, desde muy joven ha participado en la vida política del país, está convencida que “se puede mejorar la vida de la sociedad a partir del cambio propio con conciencia”. También tiene estudios de Maestría en Administración, una Especialidad en Pedagogía para la Formación de Jóvenes y Adultos en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe; en el 2015 obtuvo el grado de doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Tiene 20 años trabajando en Educación Superior. La docencia le ha permitido fortalecerse académicamente y le ha aportado sentido a su vida, asegura que “los docentes tenemos un poder de influencia enorme en nuestros alumnos, por lo que es importante estar en constante actualización y ser responsables de lo que hacemos, comunicamos y enseñamos”. Es perfil PRODEP 2019-2022; es miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE). Es docente en los Programas de Especialidad en Docencia, Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica en el CAM y en el Doctorado en Educación Contemporánea de las Escuelas Normales del Estado de Durango.



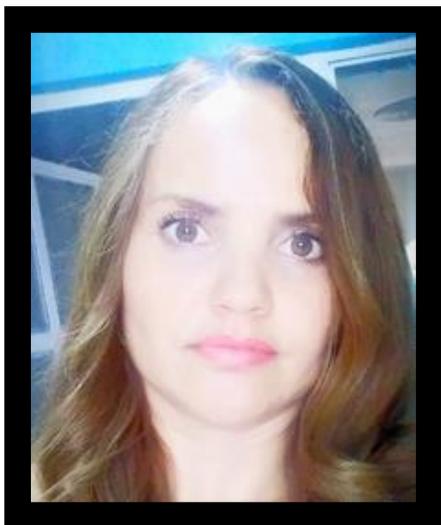
Semblanza Coordinadoras



Nancy Elizabeth Harvin Romero es doctora en Ciencias de la Educación y Maestra en Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Apoyo Técnico Pedagógico en Departamento de Educación Preescolar Estatal de Durango por cuatro años (2002-2006). Maestra activa de Educación Preescolar con 22 años de servicio. Autora del libro “Negligencia Infantil. Un Estudio Fenomenológico en Preescolar” publicado con apoyo del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango. Autora de un artículo de investigación y dos monográficos; coordinadora de cuatro libros y autora de tres capítulos de libros. Participante como ponente en diversos Congresos Nacionales e Internacionales, así como Talleres, Coloquios y Foros de Investigación. Diseñadora y conductora de Diplomados, Cursos y Talleres relacionado con Desarrollo de Competencias Docentes y Habilidades del Pensamiento. Miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. y árbitro dentro de su línea editorial. Actualmente Docente en el Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español.



Semblanza Coordinadoras



Nancy Diana Quiñones Ponce. Doctora en Ciencias de la Educación y Maestría en Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; tiene 22 años de experiencia docente laborando en diferentes instituciones de Educación Básica en el Estado. En años recientes (2018), ha trabajado en Instituciones de Educación Superior como académica; actualmente es directora en Educación Primaria y es miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C. (ReDIE). Ha colaborado como coordinadora del 5to Foro Educativo de la ReDIE 2019-2020, y ha colaborado en la coordinación de siete libros con diversos temas educativos de la misma red. Es autora de un artículo monográfico dentro de una revista de educación y autora del libro “Prácticas de Liderazgo Pedagógico y su Relación con la Comunidad Profesional de Aprendizaje y el Aprendizaje Profesional Docente”, donde se destaca el uso de tres instrumentos para identificar tres variables, logrando un alto coeficiente de confiabilidad.



