



LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL DOCENTE MULTIGRADO PARA EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA FORMATIVA A DISTANCIA

Claudia Isela Rangel Domínguez

Doctorado en Educación con Acentuación en Comunicación y Tecnología Educativa, sexto semestre.
Escuela de Ciencias de la Educación.

Área temática: 08 Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes)

Porcentaje de avance: 70%

a): Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado

Resumen:

el estudio de las necesidades formativas para la docencia de primaria pública de tipo multigrado, es un campo que requiere un abordaje multimetodológico dada la importancia de considerar al sujeto y la información que construye respecto a sus propias necesidades, entendidas como dificultades en el trabajo áulico altamente heteorgéneo dados los diversos grados en un mismo espacio. La teoría de las representaciones sociales (RS) expone una serie de principios metodológicos entre los que destaca la técnica de asociación libre para comprender el contenido de las RS. Además, el constructo necesidad docente, ha sido ampliamente investigado en distintos niveles educativos; sin embargo, en la docencia de primaria multigrado se precisa un cuidadoso estudio que ponga de relieve las necesidades formativas como un conjunto estructurado de información y actitudes de los sujetos. a fin de. El documento expone las reflexiones teórico metodológicas de la tesis de grado, cuyo objetivo principal es obtener elementos para el diseño de propuesta formativa a distancia específica para el docente multigrado.

Palabras clave: necesidades, formación, docencia, multigrado, representaciones.

Introducción

La escuela primaria pública multigrado en México es la forma de organización que permite dar servicio educativo en comunidades dispersas geográficamente y de poca población, a través de una organización escolar de grupos de clase con alumnos de distintos grados: en estos planteles, uno, dos y hasta tres docentes están a cargo de dos o más grados escolares en un mismo tiempo (INEE, 2018). La presente investigación, se efectúa en el contexto de la escuela rural mexicana, específicamente en primarias públicas del estado de Nuevo León.

La docencia multigrado, por poseer características distintivas en la atención del alumnado de diversos grados, requiere competencias docentes precisas y diferenciables con respecto a la enseñanza frente a un solo grado escolar: en México, a cada grado escolar le corresponde un programa educativo: un maestro que atiende seis grados debe trabajar seis programas diferentes en una misma jornada regular con un grupo de alumnos, en contraste con un docente que atiende un solo grado por lo que desarrolla un solo programa escolar. En el país, en el ciclo escolar 2017-2018, de las 97,553 escuelas primarias, 77,090 ofrecen el tipo de servicio de primaria regular, de las cuales, 25,117 (32.6%) son multigrado (otros dos tipos son también multigrado: las comunitarias, atendidas por jóvenes instructores y las escuelas indígenas); en 2017, en Nuevo León de las 2,731 primarias (570,711 alumnos atendidos por 22,616 docentes), 647 son escuelas multigrado (23.7%) que varían en su grado de dispersión con respecto a las cabeceras municipales; por lo tanto, comúnmente de difícil acceso (por el tipo de servicio 20.4 % son escuelas generales y 3.3 comunitarias) (INEE, 2018).

El trabajo docente con grupos multigrado se ha analizado en investigaciones diversas destacando los estudios de su formación y prácticas escolares desde la metodología cualitativa (Fuenlabrada y Weiss, 2006; Juárez, 2017; Popoca, 2006), encontrando como dificultades: la carencia de un modelo pedagógico específico; la necesidad de adaptación del programa de primaria regular para la escuela multigrado; inexistencia de materiales actualizados para un trabajo autónomo de los alumnos; falta de capacitación del docente multigrado para la atención pedagógica en necesidades educativas especiales; tareas de gestión, dificultades en infraestructura y conectividad digital y en general, falta de una formación docente en pedagogía multigrado.

Las representaciones sociales (RS), implican un sistema cognitivo estructurado de un conjunto de informaciones y actitudes de un grupo respecto a un objeto (Abric, 2001). Vesga y Vesga (2012) analizaron las RS de docentes de educación obligatoria frente al uso de las TIC, en un estudio cualitativo basado en la teoría fundamentada. Las percepciones en docentes de contextos rurales y urbanos, se investigaron en un estudio sobre las necesidades formativas encontrando que aludían a tres cuestiones: las rutas del aprendizaje, la programación curricular, didáctica y la evaluación de los aprendizajes y como tercera cuestión el acompañamiento y orientación educativa (UNESCO, 2017).

Partiendo de las perspectivas planteadas, se presenta el planteamiento de problema, el cual debe referir a una relación entre dos o más variables, expresarse claramente y ser susceptible de someterse a la prueba empírica (Kerllinger, 2000): ¿Qué representaciones sociales de las necesidades de formación pedagógica para la práctica educativa tienen los docentes de escuelas primarias multigrado? En este sentido, se plantearon las preguntas subordinadas: ¿qué RS han construido los maestros de primaria respecto a sus necesidades formativas y el trabajo en este tipo de grupos? ¿cuál es la relación entre las necesidades formativas para la práctica educativa y el tipo de grupo (grados) que se atienden? ¿qué características y condiciones debe reunir una propuesta de formación docente para atender las necesidades formativas para la práctica educativa con grupos multigrado soportada mediante las TIC?

Por otra parte, una inquietud presente en México ante la reorientación de la política educativa, es la organización del sistema educativo nacional para avanzar hacia una sociedad más igualitaria y justa (Ramírez y Torres, 2019); la formulación de propuestas formativas para el docente de escuelas multigrado (predominantemente ubicadas en localidades dispersas y de menores ingresos económicos familiares), puede coadyuvar a fortalecer el desarrollo de esas comunidades mediante su mejora educativa.

El presente estudio tiene como objetivo principal contribuir con evidencias a la identificación de las necesidades de formación del docente multigrado mediante el estudio de sus RS, para obtener elementos que permitan formular una propuesta formativa a distancia. Sus objetivos secundarios son: identificar las RS que los profesores de primaria han desarrollado sobre sus necesidades formativas; identificar y analizar las diferencias en las RS de las necesidades formativas de docentes que laboran con grupos multigrado de los que laboran con un solo grado; comprender la relación entre las necesidades formativas del docente y el tipo de grupo (grados) que se atienden y por último, fundamentar el diseño de una propuesta formativa a distancia para el maestro de escuela primaria pública que trabaja con multigrado.

La UNESCO (2016), agrupa las habilidades necesarias para la docencia ante los desafíos de la sociedad actual en: habilidades psicoeducativas, vocacionales y de liderazgo, colaborativas y cooperativas, pensamiento crítico, pensamiento creativo, comunicación y colaboración. Esta formación requiere de la investigación, diseño y ejecución de programas formativos basados en el ejercicio del derecho de aprender, un conocimiento íntimamente relacionado con las características de la sociedad de la información pero, ¿cuál es el papel potencial de las tecnologías en la formación del docente multigrado? Según su empleo en el ámbito educativo, pueden ser consideradas como: TIC (tecnologías para la información y la comunicación), transmisoras de información y recursos educativos multimedia o audiovisuales para los alumnos; TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento), empleadas para el aprendizaje, análisis de la realidad y difusión del conocimiento; y TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación), cuando posibilitan la participación y colaboración desarrollando un aprendizaje ubicuo y posibilitando a docentes y alumnos ser creadores del conocimiento (Cabero, 2016).

Los recursos tecnológicos en una propuesta de formación del docente multigrado, pueden ejercer un papel importante para el acceso y ubicuidad en el fortalecimiento de la preparación del docente, la tecnología como parte del diseño y ambiente para involucrar al e-formado, permite desarrollar estrategias de autoaprendizaje y habilidades de pensamiento crítico en el docente: fundamentan el aprendizaje significativo, al satisfacer las necesidades de aprendizaje en interacciones son iniciadas y controladas por el sujeto que aprende, involucrándolo conceptual e intelectualmente (Howland, Jonassen & Narra, 2014). La incorporación de las TIC a la formación docente es prioritaria, tanto para la formación capacitación y actualización como para el aprendizaje del alumnado (Araiza, 2011).

El estudio de las necesidades formativas del maestro multigrado, puede permitir formular una propuesta formativa a distancia que brinde recursos pertinentes para el trabajo multigrado atendiendo los elementos de desarrollo curricular, identificados como “todos aquellos instrumentos y medios que proporcionen al educador pautas y criterios para la toma de decisiones” (Zabala, 2000, p. 173) en su trabajo escolar. La representación de un objeto tiene carácter simbólico y social: se expresa y estructura mediante categorías de lenguaje, su importancia radica en que las representaciones “...que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros” (Jodelet, 1986, pág. 470). En este sentido se plantearon:

Ha. (Hipótesis alterna) Los docentes frente a grupos multigrado, no tienen necesidades de formación diferentes de los docentes que laboran con grupos de un grado.

Ho. (Hipótesis estadística) Existe una diferencia significativa al .000 entre las necesidades formativas de docentes que atienden un grado y los que atienden grupos multigrado .

HI. (Hipótesis de la diferencia de grupos) Los docentes multigrado tienen RS de sus necesidades formativas para la práctica educativa diferentes de las de docentes que laboran con un solo grado.

H2. (Teórica, correlacional) Las RS de las necesidades formativas para la práctica educativa se relacionan con los grados escolares que se atienden.

H3. (Teórica correlacional) Las RS de las necesidades formativas para la práctica educativa del docente que atiende grupos multigrado refieren en mayor frecuencia a la dimensión “organización de los contenidos” que las de docentes que atienden un solo grado.

Desarrollo

La formación docente implica diversos componentes: cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencia metodológica y didáctica (Imbernón, 1998) y más que la asistencia a cursos, implica aprender, es decir, cambiar (Perrenoud, 2011; Valliant y García, 2015) a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación (Perrenoud, 2011). En concordancia con esta perspectiva, se hace necesario investigar las necesidades de formación docente a partir de la información, creencias y actitudes (elementos teóricos de

las RS), en relación con las actividades de enseñanza. Se pueden identificar distintos tipos de necesidades: normativa o prescriptiva, basada en la discrepancia entre el estado de la cuestión y las expectativas de la administración (externas al sujeto); y por otra parte, las que parten desde la perspectiva del propio sujeto (Valliant y García, 2015). Aránega (2013), describe la necesidad formativa en dos subcategorías: necesidades formativas propias para el ejercicio de la docencia y necesidades surgidas de la adaptación a los requerimientos de la institución y/o al contexto; las primeras, son las que el docente vive como un problema, una carencia o una dificultad para efectuar su tarea profesional, mientras que las institucionales o sociales surgen de los cambios sociales y las organizaciones, generando nuevas necesidades para los profesores.

En tanto, la teoría de las RS (Abric, 2001; Moscovici, 2000) alude a la imagen que las personas se hacen de un objeto específico, a partir de la información que brinden los sujetos del estudio, brindando elementos para comprender tomas de postura y otros elementos de información de los sujetos respecto al objeto de estudio e indagar el contenido de estos elementos y su comprensión en estructuras organizadas diferenciables entre grupos sociales. En este enfoque, no existe un riguroso consenso en las opiniones, lo que se comparte es las cuestiones alrededor de las cuales se afrontan los puntos de vista y las tomas de posición pueden variar aunque aludan a un principio común (Lo Monaco, Delouvée y Rateau, 2017).

Para investigar las RS de las necesidades formativas del docente, se siguen las fases (Witkin & Altschuld, 2000): una preevaluativa e inductiva, para determinar y organizar la información y áreas de mayor incidencia de las necesidades, fijando límites y estableciendo fuentes de recogida de información (que en el presente estudio constituirá la fase cualitativa del diseño mixto mediante la técnica de asociación libre (Abric, 2001) para la determinación de las categorías de las necesidades; la segunda fase, evaluativa, implica la obtención de información mediante la aplicación de cuestionario de detección de necesidades de formación docente en relación a las categorías de la primera fase y el tratamiento analítico de los cuestionarios desde el enfoque estructuralista de la teoría de las RS (Abric, 2001). La tercera fase, post-evaluativa (Witkin & Altschuld, 2000), establece las prioridades y criterios de solución para el diseño de la propuesta formativa a distancia, para la atención a las necesidades detectadas, donde los resultados permiten diseñar una propuesta instruccional para la formación a distancia del docente multigrado.

El diseño mixto exploratorio secuencial permite en la etapa cualitativa obtener datos que se integrarán para abordar la cuantitativa (Creswell, 2014); en un diseño mixto, ex post facto, transeccional y correlacional de las necesidades de formación docente del maestro multigrado en Nuevo León; el propósito de los estudios correlacionales es describir variables y su interrelación en un momento específico (Hernández, et al. 2007). La población está conformada por docentes multigrado y unigrado de Nuevo León con sujetos voluntarios en la fase cualitativa; en la cuantitativa, una muestra aleatoria de docentes multigrado y unigrado en dos conglomerados estratificados a partir de los distintos tipos de grupos/grados de docentes multigrado.

En la primera fase se trabaja inductivamente a través de la técnica asociativa (Abric, 2001; Araya, 2002) con sujetos voluntarios de los centros de capacitación magisterial, inspectores y asesores técnicos, para

definir las categorías de las RS ya que el carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de esta técnica, pueden permitir acceder al universo semántico de las necesidades de formativas docentes. Los elementos de las RS obtenidos permiten diseñar el cuestionario de las necesidades de formación docente, atendiendo las dimensiones de trabajo del aula (Zabala, 2000) y de las RS (Abric, 2001) y el piloteo y la aplicación del cuestionario referido a los elementos de las RS conducen a identificar los conglomerados de docentes que atienden grupos de un grado u multigrado para desarrollar una muestra aleatoria en estratos por grados que conforman los grupos escolares y el tratamiento estadístico a partir de variables de referencia.

En las muestras por conglomerados se requieren seleccionar series diferentes sometidas a un tratamiento muestral (Velásquez y Rey, 2007); una vez conformados los conglomerados de docentes según el grupo escolar que atienden: multigrado o unigrado, se recurrirá al muestreo aleatorio. El conglomerado multigrado, se estratifica de acuerdo a las combinaciones posibles de sus grados escolares, mientras que el de sujetos que atienden grupos formados de un grado en escuelas no multigrado, será estratifica por cada uno de los seis grados. La comparación es un proceso en el que los objetos tienen analogías y los elementos son: el patrón de referencia y el criterio de características de la clasificación (Velásquez y Rey, 2007). El patrón de referencia son las categorías de las RS de necesidades de formación docente y la clasificación base de las variables de grados que se atienden.

El cálculo del coeficiente de correlación posibilita comprender como se comportan las variables referidas a las RS de las necesidades de FD en los estratos de multigrado y en los de unigrado. La prueba de Chi cuadrada permite identificar la relación entre estas variables cualitativas y consiste en comparar la tabla de frecuencias realmente observadas con la de frecuencias esperadas, partiendo de la hipótesis de ausencia de relación, pero si existe relación, deberá ser significativa (Velásquez y Rey, 2007). Por tanto, se someterá a este tratamiento las referidas a las RS de necesidades en grupos escolares de unigrado y multigrado (pero en otro momento se considerará como variable interviniente la cantidad de alumnos que por lógica es menor en los últimos).

Consideraciones finales

Las necesidades formativas de la docencia multigrado requieren una propuesta específica asumiendo epistemológicamente que la información que los sujetos tienen de sus propias necesidades, implicó pensar en un abordaje metodológico mixto; además, la teoría de las RS puede permitir pensar en un diseño metodológico que asuma las diferencias entre la docencia con un grupo y grado escolar en contraste con la ejercida en un grupo multigrado. Desde esta teoría se proponen diversas técnicas, en las cuales, la asociación libre permite acceder al contenido de las RS inductivamente, pero se precisan otros métodos para comprender su estructura, por lo que se considera pertinente seguir un diseño secuencial cualitativo y cuantitativo. El abordaje mixto permite considerar al docente como sujeto activo y constructivo de su formación donde la reconversión conceptual de la enseñanza y el aprendizaje implica un reto que requiere una propuesta sólidamente fundada.

La detección de necesidades para la docencia multigrado mediante la comparación de las necesidades del profesor que labora con un grado, permite identificar lo distintivo en la representación de los docentes multigrado, como grupo social que afronta retos particulares y requiere una propuesta formativa específica para el trabajo en el aula.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Araiza, M. (2011). Una mirada crítica a la formación docente en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 6(2). Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v6-n2/6\(2\)241-252.pdf](http://www.spentamexico.org/v6-n2/6(2)241-252.pdf)
- Aránega, S. (2013). *Cuaderno 25. De la detección de las necesidades de la formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Cabero, J. (2016). *Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas a la educación*. (88), 1-6. Obtenido de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/40732/Nuevas_miradas_sobre_las_TIC_aplicadas_en_la_educacion.pdf?sequence=1
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (coords.) (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: CONAFE.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Howland, J., Jonassen, D. & Marra, R. (2014). *Meaningful Learning with Technology*. Boston: PEARSON.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura escolar*. Barcelona: Graó
- INEE. (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Autor.
- Jodelet, D. (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, Serge [comp.], *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, España: Paidós.
- Juárez, D. (julio, 2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador. *Sinéctica*, 0(49). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>
- Kerlinger, F. (2000). *Investigación del comportamiento*. (Leticia Pineda e Ignacio Mora Trads.). México: Mc Graw Hill.
- Lo Monaco, Delouvé y Rateau, (Coords.) (2017) *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Paris: Deboeck
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity.
- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogotá : Magisterio Editorial.
- Popoca, C. (2006). *Escuelas Multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México, México: CONALITEG.
- Ramírez, R. y Torres, C. (Coords.) (2019). *Los retos del nuevo gobierno en materia educativa*. Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- UNESCO. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- UNESCO. (2017). *Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos del Perú*. Lima: autor.

Vaillant, D. y García, M. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Editorial Narcea.

Velázquez, A. y Rey, N. (2007). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Editorial San Marcos

Vesga, L. y Vesga, J. (2012). Los docentes frente a la incorporación de las TIC en el escenario escolar. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86926976012>

Witkin, B. & Altschuld, J. (2000). *Planning and Conducting Needs Assesments. A practical Guide*. London: Sage Publications.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.