

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE DE PREESCOLAR EN LA COMUNIDAD ESCOLAR

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE PRESCHOOL TEACHER IN THE SCHOOL COMMUNITY

Tania Acosta Márquez

Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, maestra en Comunicación y Publicidad y Doctora en Comunicación Audiovisual, Revolución Tecnológica y Cambio Cultural por la Universidad de Salamanca (España)

Olga Rocío Díaz Cancino

Doctora en Estudios Sociales, Línea de Procesos Políticos por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Profesora y coordinadora de licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Mariana Hernández Olmos

Licenciada en Ciencia Política y Doctora en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

Resumen

El papel de la educación preescolar en el desarrollo integral de niños y niñas es evidente; sin embargo, tanto padres de familia como directores de escuela han subvalorado el papel de las docentes de preescolar, al desconocer las competencias que deben dominar para fortalecer habilidades psicomotrices y sociales, generando en este colectivo un sentimiento de rechazo y exclusión. El objetivo de esta investigación fue el visualizar, a partir de métodos cualitativos como la fenomenología a partir de la aplicación de entrevistas a docentes de preescolar, las representaciones sociales que las propias docentes tiene sobre su rol en la comunidad escolar.

Palabras clave: educación preescolar, comunidad escolar, representaciones sociales, inclusión, investigación acción.

Abstract

The role of preschool education in the integral development of boys and girls is evident; however, both parents and school directors have undervalued the role of preschool teachers, as they do not know the competences they must master in order to strengthen psychomotor and social skills, thus generating in this group a feeling of rejection and exclusion. The objective of this research is to make visible the social representations that teachers themselves have on their role within the school community through qualitative methods like phenomenology and the use of interviews.

Keywords: preschool education, school community, social representations, inclusion, phenomenology.

Recibido: 30/05/2020
Aprobado: 02/02/2021

Enero-Junio 2021
ISSN: 1695-4297

páginas
105-124

Nº 22

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del Proyecto de Nación 2018-2024 que propuso el Movimiento de Regeneración Nacional (2018) y que después se ve plasmado en el plan educativo descrito por el actual presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador (García, 2018), se plantea la necesidad de ampliar la cobertura de la educación básica para ofrecer una “Educación para Todos”, siendo una de las pautas relevantes la inclusión de toda la población en edad escolar. Este nivel educativo cobra relevancia al ser considerado parte de la educación básica, obligatoria y gratuita desde la Reforma Educativa realizada en el 2004, ya que se reconoce, al menos en el ámbito de las políticas públicas, la importancia que tiene el desarrollo de los niños y las niñas en sus primeros años de vida para desarrollar una serie de herramientas y habilidades que le permitirán cumplir con éxito el desarrollo educativo posterior. Sin embargo, en la cotidianidad, el rol de los docentes de preescolar no es valorado por parte de los padres de familia ni de la sociedad en general, ya que la representación que se tiene de las y los maestros que atienden a la población infantil de 4 a 6 años es brindar los cuidados que reciben en casa, sin considerar todas las competencias que en este nivel deben desarrollar para mejorar diferentes aspectos que son relevantes: psicomotricidad fina y gruesa, procesos cognitivos, socialización, autonomía y construcción de la personalidad del infante.

De esta manera, existe un gran desconocimiento sobre los objetivos de la educación preescolar y el perfil docente en este nivel, por lo que resulta esencial revalorizar la imagen de estos profesores y sensibilizar a los actores relacionados con las comunidades de aprendizaje. Para ello es necesario conocer, en primera instancia, cuáles son las representaciones sociales que los docentes de preescolar tienen de sí mismo; es decir, cómo perciben su rol dentro del sistema educativo, las funciones a desarrollar y el valor que la sociedad manifiesta sobre su trabajo. A partir de dicha reflexión se podrá contar con elementos para visualizar el papel que estos actores desempeñan en el sistema educativo nacional. De esta forma es que se decidió realizar una investigación de corte cualitativo, empleando el diseño de la investigación acción a partir de la participación de las maestras que forman actualmente están estudiando la Licenciatura en Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096, ya que cuentan experiencia en educación preescolar, por lo que su participación fue esencial para la realización de entrevistas a profundidad en las escuelas donde ellas laboran. De esta manera fue posible conocer cómo se construyen los docentes de preescolar de la ciudad de México, tanto de escuelas públicas como privadas, la conciencia que éstas tienen del rol educativo desde distintos aspectos: profesionales, vocacionales, actitudinales, así como la redes que construyen en el trato con los pequeños y la comunidad escolar.

2. REPRESENTACIONES SOCIALES, IDENTIDAD DOCENTE E INCLUSIÓN

A partir de una revisión de investigaciones que están relacionadas con las representaciones sociales, la identidad docente y la inclusión que permitieron dar un sustento teórico a esta investigación, las cuales se mencionan a continuación.

Zapata y Ceballos (2006) reflexionan sobre la opinión del rol y el perfil del docente, enfatizando la importancia de revalorar la educación inicial y preescolar al reconocer que en los primeros años de la infancia se desarrollan una serie de competencias que tendrán incidencia en el éxito del desarrollo educativo de los infantes. Para ello hacen énfasis en la importancia de las políticas educativas, en las cuales se debe contemplar los derechos de la primera infancia, la importancia de ofrecer una atención integral, al considerar diferentes aspectos como el acompañamiento afectivo de los docentes hacia sus alumnos, el desarrollo de competencias que están vinculadas con su entorno, la apropiación de aprendizajes significativos, así como la implementación de estrategias didácticas que sean lúdicas y basadas en el juego para facilitar dicha apropiación. Ahora bien, en lo que se refiere a la revaloración del docente de educación inicial y preescolar, mencionan diversos factores que inciden; desde aspectos políticos y económicos hasta aquellos relacionado con patrones culturales y el desarrollo social, tanto del docente como de otros actores importantes. Además, las autoras comentan que la percepción que tiene la familia de los docentes de educación inicial como de preescolar ha denotado la falta de reconocimiento que se tiene hacia la labor que desarrollan, vinculando a estos profesionales como meros sustitutos de la atención de los padres, sin reconocer la importancia de los docentes para detonar competencias, habilidades y valores en las y los pequeños, así como fomentar formas de comportamiento y socialización. Para ello, pretenden evidenciar el perfil docente de los profesores de educación inicial y preescolar, con el fin de visibilizar su formación, experiencia y dominio de competencias, habilidades sociales, estrategias didácticas, actitudes, así como su interrelación con los otros.

Al respecto Contreras (2010) reflexiona acerca del ser docente y los saberes para la formación didáctica del profesorado. Para ello retoma aspectos relacionados con el sentido que los docentes construyen sobre su formación desde una perspectiva personal y colectiva, a partir de valorar el rol y las funciones que realiza, así como las interrelaciones que se van tejiendo con el alumnado, con sus pares y otros actantes importantes. Para el autor la reflexión personal de lo vivido cobra sentido, ya que de esta forma el docente empieza a cuestionar su propia práctica, de qué manera ésta se ha transformado a lo largo del tiempo, el reconocimiento de limitaciones y contradicciones entre su decir y su actuar, así como la incorporación de estrategias didácticas surgidas por su experiencia o por la retroalimentación con otros docentes. Es así que el docente puede darle otro sentido a su saber, adjudicar un significado concreto que puede ser ligado

con su práctica cotidiana. Para ello es importante lograr estructurar las experiencias, reconocer al aula como un espacio de interacción constante donde es posible detonar la construcción social del conocimiento, revisar el vínculo que se construye con los alumnos, reflexionar el impacto que provoca como un modelo a seguir y apropiarse del conocimiento que se va generando día con día. De esta manera el autor reflexiona sobre la concepción que se tiene de la didáctica, la cual además de ofrecer una metodología y técnicas para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, también se debe analizar en el contexto socio-cultural en el que se inserta esta práctica, su impacto dentro y fuera del aula, la interacción comunicativa que detona, así como aspectos subjetivos y objetivos que se desprenden durante la experiencia docente.

Al respecto, Barcena et al. (2005) comentan que la experiencia se gesta dentro de un contexto hermenéutico donde están en interacción una serie de significados que son manifestados por los intérpretes tanto verbal como corporalmente. Asimismo, comentan sobre la transformación de las TIC desde una perspectiva apocalíptica, ya que consideran que éstas tienen la constante de difundir un pensamiento único y desdibuja las diferencias culturales y de contexto de los alumnos, además de limitar a interacción a un entorno virtual. Es por ello necesario enfatizar y valorar la experiencia docente, haciendo una analogía con un viaje constante, en el cual hay una salida y un comienzo continuo en la transformación del conocimiento, así como su aplicación en la práctica docente. Para ello hace una distinción entre el saber hacer (destrezas, habilidades y competencias) y el saber expresar (sentido, apertura, creatividad), ubicando así el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una conversación con distintos interlocutores, permitiendo construir un vínculo con el otro. Los autores concluyen que de esta forma será posible configurar una pedagogía del tacto, refiriéndose así a la sensibilidad del docente para reconocer su propia responsabilidad al interactuar con los alumnos, teniendo cuidado de la atención que ofrece al otro, buscando construir una calidad en la relación que se genere, así como el reconocimiento y valoración de las diferencias.

Es por ello importante reconocer que en la actualidad la formación docente ha ido cambiando para adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad. La complejidad del entorno ha obligado a los maestros considerar distintos aspectos para la configuración de una identidad profesional propia en un entorno global, en el que resulta necesario dar respuesta a nuevos patrones culturales y estructurales que se han ido configurando en la comunidad escolar. En ese sentido, se han detonado diferentes planteamientos, como el que propone Pérez (2010a) sobre los desafíos para la formación de los docentes, en los que hace referencia a la necesidad de adaptarse a los cambios que exige la sociedad actual, por lo que resulta urgente reflexionar sobre aspectos fundamentales que caracterizan a esta sociedad, tales como la insatisfacción sobre la educación, el carácter efímero del conocimiento y la posición del académico en este contexto. Asimismo, no podemos dejar de lado que el exceso de información genera escenarios de incertidumbre por lo que la

transformación del conocimiento exige nuevos parámetros cuya esencia no se vincula con un sentido práctico de estos conocimientos. Al respecto, este autor (Pérez, 2010b) hace referencia a la relación lineal entre teoría y práctica, así como el impacto que ésta ha producido en la generación del conocimiento sobre una base de datos cerrados y acabados, los cuales muchas veces no se relacionan con las necesidades reales del ámbito académico. Es así que resulta imposible ignorar las representaciones que los docentes tienen de su profesión, cómo éstas se sustentan con sus emociones, con las interacciones que se dan dentro de la comunidad escolar, siendo sustancial la conciencia que tengan de su contexto y labor docente. Por lo tanto, la reflexión de este autor se orienta hacia la necesidad que tienen los docentes en la actualidad de ser investigadores de su propia práctica para identificar los recursos con los que cuentan. A partir de ello el autor hace énfasis entre lo consciente y lo inconsciente, y cómo estos afectan la percepción del docente, siendo así esencial que éste realice un ejercicio de autoobservación de su práctica para lograr el reconocimiento de los recursos de los que dispone.

En la misma línea van las reflexiones de Larrosa (2006) al exponer de manera detallada el papel fundamental que juega la experiencia la definición del significado del ser docente y las representaciones que se construyen sobre este actor educativo. Presenta lo que denomina como “principios de la experiencia” diferentes aspectos: exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida. Retomando todos estos factores es posible ubicar el significado de la educación y la docencia en un sentido individual y colectivo, en relación a prácticas cotidianas y prácticas flexibles que responden a emociones, pluralidades, alteridades y libertades. La experiencia para este autor tiene lugar en tres espacios: la alteridad, lo individual y en la consideración del “otro”. Larrosa coincide con Pérez en la necesidad de recuperar el conocimiento práctico de la docencia, el pensamiento flexible y conectado directamente con el contexto actual, con las estructuras de un tiempo y espacio histórico determinado.

En lo que se refiere a la identidad de los docentes, García (2009) sostiene que, además de responder a una realidad flexible y demandante, *ésta es* delimitada por lo que las imposiciones y exigencias del sistema educativo, de esa forma el desarrollo profesional docente está marcado por la carrera en sí misma y por la búsqueda de legitimidad y valoración de la profesión. De acuerdo a este autor, existe la necesidad de replantearse distintos aspectos que conciernen al profesorado y que conducirán a una aceptación de la profesión docente como agente socializador y como generador de conocimiento: “El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto” (p. 19). Desde su perspectiva, las nuevas reformas han ido orientando la identidad docente hacia dos rutas: por un lado. la

pérdida de autonomía sobre la práctica y por el otro, el replanteamiento de las tareas docentes dadas las necesidades del contexto, señalando las principales constantes que caracterizan la identidad de la “profesión del conocimiento”: experiencias personales, experiencias con el conocimiento formal, interacción con la comunidad escolar, entre otras.

Por otra parte, la propuesta Tedesco y Tenti (2006) hace énfasis en un listado de factores que explican la profesión de la docencia y la urgencia de una identidad que responda a la realidad de la sociedad actual, exponiendo los siguientes ejes de investigación: a) Cambios en la familia, los medios de comunicación de masas y otras instituciones de socialización, b) Demandas de la producción y el mercado de trabajo modernos, c) Fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educación, d) Evolución de las tecnologías de la comunicación y la información, e) Origen social, reclutamiento y características sociales de los docentes. f) Nuevos alumnos: las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa, g) Contexto organizativo/institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo, y h) Cambios en las teorías pedagógicas y representaciones sociales sobre el rol del maestro. Así, estos autores definieron los nuevos desafíos del rol docente, las mentalidades de los maestros, sus identidades y sus prácticas. Exponen, algunos factores sociales que favorecen la emergencia de diversos principios estructuradores que organizan la construcción social de la docencia como actividad, construyendo al maestro como una categoría social con perfil propio y diferenciado y cuestionándose las representaciones actuales de la docencia. De esta forma ser un buen maestro no basta una actitud ético-moral o el dominio de competencias, sino también una actitud de entrega y desinterés.

Los criterios que van moldeando la profesión y los saberes del docente necesitan permearse de nuevas formas e identidades que se conforman en una sociedad interconectada, etérea y que proporcione respuestas a la sociedad actual. En ese sentido, Díaz (2007) reflexiona sobre la importancia del contexto sociocultural del alumno y el impacto que éste tiene en la actitud, construcción de la personalidad y su comportamiento en el aula, siendo factores de importancia a su vez la motivación que recibe, la capacidad de apropiarse de los conocimientos a los que cotidianamente están expuestos. El autor retoma a Vygotsky al describir la importancia del conocimiento previo del alumno a partir de reconocer el desarrollo próximo, mismo que se vincula con el desarrollo efectivo, haciendo referencia a conocimientos previos y cotidianos del contexto familiar; además de identificar el desarrollo potenciado, que es aquel que puede detonarse a partir de los estímulos y motivación que se reciben del docente. Para ello resultan prioritarias la planeación de actividades escolares que generaren diferentes relaciones entre el docente y los alumnos y entre pares. Para ello el docente debe estar atento de la construcción de aprendizajes significativos, reconocer las peculiaridades del alumnado, su procedencia, cultura, capacidades y necesidades educativas, empleando estrategias

didácticas según las especificidades de los alumnos, a partir de la infraestructura y los recursos materiales con los que cuenta la escuela, así como la planeación y coordinación de los planes y programas en conjunción con la comunidad escolar.

Otro aspecto que está presente respecto a la configuración de la identidad docente es el reconocimiento de éste como maestro inclusivo. Al respecto, Garnique (2012) hace una indagación sobre la percepción que los docentes de educación básica tienen de sí mismos como profesores inclusivos. La autora parte de una concepción particular de las características que deben contar, como son la sensibilidad para reconocer la diversidad y la atención de las necesidades específicas de cada estudiante. Al respecto, asume que ser un docente incluye enfrentar riesgos y nuevas formas de enseñanza a partir del conocimiento de los alumnos, la diversificación del currículo según el contexto en el que se desenvuelve su acción pedagógica, la diversidad de las actividades y estrategia didácticas, la detección y diseño de propuestas mejora, así como las estrategias de evaluación del progreso de los alumnos más allá de la asignación de una calificación. Retomando la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y Jodelet, reconoce que éstas son una guía que orienta al ser humano respecto a la construcción del espacio cotidiano y el universo simbólico que determina, permitiendo interactuar con el mundo que le rodea, siendo éste compartido por el grupo social de pertenencia, es decir, la comunidad escolar. Al realizar un análisis de los resultados encontró diferentes categorías en las que se basan dichas representaciones: actitudinales, cognitivas, axiológicas, las cuales se configuran dentro del contexto educativo, tanto social como de forma individual, afectando así interrelación con la comunidad de aprendizaje.

Así, la inclusión se posiciona como un concepto relevante en la configuración de las identidades y representaciones de los docentes dado que se exige como parte de sus tareas cotidianas y horizontales. En los últimos años la inclusión ha sido revalorada por la educación especialmente por recomendación de conferencias, reuniones y cumbres internacionales, no sólo para la atención de estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial, grupos lingüísticos y étnicos diversos, también de grupos vulnerables, entendiéndolos a éstos como aquellos sectores sociales que requieren de acciones afirmativas que permitan dotar de mayor equidad y que sus condiciones mejoren.

En este sentido, países como México han integrado en la agenda educativa la inclusión, por lo que se han implementado una serie de políticas que la promueven este concepto en la reglamentación educativa¹, específicamente “al promover el respeto del derecho a la educación de todos los niños; favorecer el desarrollo de competencias, innovar la práctica docente a partir del proceso de aprendizaje de los alumnos,

¹ Véase el funcionamiento de educación especial, la reforma a la Ley General de Educación, artículo 41 (Congreso de la Unión,;2009) y la Reforma Integral de la Educación Básica ratificado por el Acuerdo N° 592.

impulsar estrategias de formación docente” (García, 2015, p. 77).

Al respecto, Booth y Ainscow (2011) señalan que la inclusión debe surgir a partir prácticas y acciones escolares enmarcadas en valores como: la igualdad, respeto, confianza, compasión, no violencia; sustentados en la participación, sostenibilidad y comunidad. De esta forma el multiculturalismo se ha visualizado como un escenario que debe ser considerado en contextos educativos. Las sociedades multiculturales se conforman de identidades diversas para representar a los diferentes grupos que conviven, de esta manera es que la educación juega un papel importante ya que en ella radica la exaltación de los valores que la sustentan para que permita la coexistencia, la interrelación e intercambio entre los diversos grupos. Para ello es imprescindible virar hacia una educación multicultural, como señala Bueno (2008), la cual “aborda cuestiones tales como el racismo, los nuevos racismos, la segregación, la justicia social en una sociedad desigual para los grupos minoritarios, la atención a la diversidad, la inmigración... y otras minorías, las distintas culturas que conviven en nuestra sociedad” (p. 61). Así, algunas propuestas multiculturales se enfocan en el entendimiento cultural, en la educación bicultural y el pluralismo cultural, haciendo referencia a la emancipación y la competencia entre culturas; no obstante, el pensamiento se fue transformando y se generó el multiculturalismo democrático que promueve tres posturas educativas: educación antirracista, asincronismo y un multiculturalismo teórico-crítico. El autor menciona que la propuesta educativa del multiculturalismo corresponde al trabajo de la “integración de las minorías; la valoración de las lenguas y los códigos simbólicos de los grupos minoritarios; el estudio profundo de la cultura y sus representaciones sociales; algunas propuestas concretas contra el racismo, la discriminación y la segregación” (p. 74).

La configuración de saberes de los docentes debe inclinarse hacia la asimilación de los planteamientos curriculares determinados por estas políticas multiculturales y de inclusión, pero también por el esfuerzo hacia el reconocimiento y aceptación del otro en un escenario diverso y complejo. Sin embargo, el objetivo del Sistema Educativo es el cumplimiento de los contenidos curriculares; por lo que el conocimiento se da de manera unidireccional y los alumnos se enfocan en responder a las expectativas del docente, favoreciendo la estandarización del aprendizaje, limitando las interacciones entre docente-alumno, alumno-alumno, al reproducir comportamientos aprendidos dentro de entorno escolar conductista. En este sentido Fernández (2005) señala que se deben buscar prácticas pedagógicas alternativas y democratizadoras, para ello propone una “intervención docente solidaria”, la cual es definida como “una expresión verbal, escrita o corporal que, sostenida por un proyecto de trabajo, tiene por objeto provocar en el otro el enriquecimiento de las posibilidades de reflexión acerca de una situación, así como también de las alternativas de acción” (p. 36). Esta autora señala que este tipo de intervención “nos sitúa en la interrogación acerca de qué sujetos, educandos y educadores, se constituyen desde las intervenciones docentes; cómo posibilitar la emergencia de

las diferencias como hecho formativo productivo, cómo hacerlas presentes en la cotidianidad del salón de clases y de la institución escolar” (2005, p. 39).

Asimismo, no podemos dejar de lado que surge una Pedagogía de la alteridad cuyos ejes son indiscutiblemente parte de esas representaciones que sostienen la docencia. Si bien es cierto, no existe una base relevante en la práctica, si sostiene los planteamientos de distintos documentos de donde surge el currículum en las instituciones educativas. La relación que se presenta en el aula está sujeta por acciones que van desde el poder, entendiendo éste como aquellas acciones que ejercen una influencia, hasta elementos racionales que permiten la optimización de los aprendizajes. De acuerdo con Ortega (2004) estas relaciones pueden explicarse a través de la intersubjetividad, la interacción y comunicación. Hoy en día la preocupación del proceso de aprendizaje se basa en conocimientos que permitirán a los alumnos desarrollar habilidades para el trabajo, sin embargo, los críticos de este paradigma consideran que los modelos de enseñanza-aprendizaje se han olvidado de estrategias socio-afectivas y de la empatía, así la relación entre el profesor-alumno se desarrolla en el terreno profesional, en donde el alumno es visto como el receptor de la enseñanza. Al respecto, este autor señala que hay propuestas que incentivan una relación entre el profesor- alumno con un componente ético, “el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad” (p. 8); es decir, una relación basada en la ética con el alumno, de acogida y responsabilidad. Al desaparecer la relación de poder entre docente y alumno, trasciende lo convencional porque se convierte en una experiencia ética, por lo que este autor considera la aceptación entre ambos, la cual se concreta en el reconocimiento del otro como individuo; de esta forma educar exige salir de uno mismo y “ver al mundo desde la experiencia del otro” (p. 9).

Así, el reconocimiento del otro y la inclusión, en un primer momento exigido desde las políticas públicas, deben caracterizar la actuación del docente. En el tema que nos interesa, la profesión docente en el nivel de preescolar se ve inmersa en todos los aspectos señalados anteriormente, por lo que es necesario conformar aulas inclusivas que den respuesta al contexto, por lo que resulta necesario detonar la reflexión del docente con respecto a su trabajo.

3. METODOLOGÍA

Al tratarse de una investigación de corte cualitativo, este parte la fenomenología, ya que ésta permite construir el conocimiento a partir de la experiencia de los sujetos entrevistados, en este caso de los docentes de preescolar, mismos que son expertos en su materia y tienen claridad respecto a los alcances de su rol y funciones, así como de las limitaciones que tienen que afrontar. Como comenta Álvarez-Gayou (2003) la

fenomenología es una propuesta de Edmund Husserl en la que se manifiesta la importancia de la experiencia personal. Ésta tiene como base cuatro conceptos específicos: temporalidad, espacialidad, corporalidad y la relación e interrelación entre la comunidad. De esta Es por ello que el alcance de esta investigación es descriptivo, ya que, a partir de las narraciones de las experiencias docentes se podrá generar un diagnóstico preliminar sobre el sentir de los profesores de preescolar, así como la reflexión que tienen acerca de su rol sus funciones y la valoración que comunidad de aprendizaje tiene acerca de su labor. Para ello se decidió realizar una serie de entrevistas a profundidad con profesoras de preescolar, las cuales fueron seleccionadas y realizadas por alumnas de la licenciatura de educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

Cabe señalar que en el caso de México la mayoría de los docentes son parte de la población femenina, siendo raro el caso de varones que se dediquen a trabajar con pequeños y pequeñas de esta edad. Se trabajó con maestras que trabajan en escuelas públicas (16) y privadas (19) ubicadas en la delegación Gustavo A. Madero, contando con un total 35 entrevistas.

Para la realización de este estudio empírico se tomó en cuenta algunos conceptos relacionados con el ámbito profesional, estrategias didácticas, aspectos actitudinales y conductuales, así como la configuración de redes tanto con los alumnos, como con otros actores que forman parte de la comunidad escolar. Para ello se indagó sobre los años de experiencia docente, el número promedio de alumnos por grupo, aspectos relacionados con influencias que recibiera en su infancia por parte de algún maestro o maestra, el motivo por el cual eligió ser profesora de preescolar, las competencias que consideran deben desarrollar los alumnos en este nivel, aspectos relacionados con la vocación, las estrategias didácticas y los aspectos actitudinales que deben tomarse en cuenta al ejercer esta profesión, así como anécdotas positivas y negativas a lo largo de su experiencia docente, año de la última capacitación recibida y contenido de la misma, así como la importancia de interrelacionarse con otros actores, como son colegas, directora y padres de familia.

4. RESULTADOS

Para describir los resultados de esta investigación se divide este apartado en diferentes secciones. Por principio se trata referente a la escuela y la experiencia de la docente, después se indagará sobre aspectos relacionados con aspectos relacionados con las competencias de docentes y alumnos, para cerrar con información relacionada con aspectos diversos aspectos relacionados con la profesionalización de los docentes, como lo es la capacitación, y su relación con la comunidad escolar, centrándose en la importancia que se le da a la gestión de la dirección y a las expectativas y trato que tienen con los padres de familia.

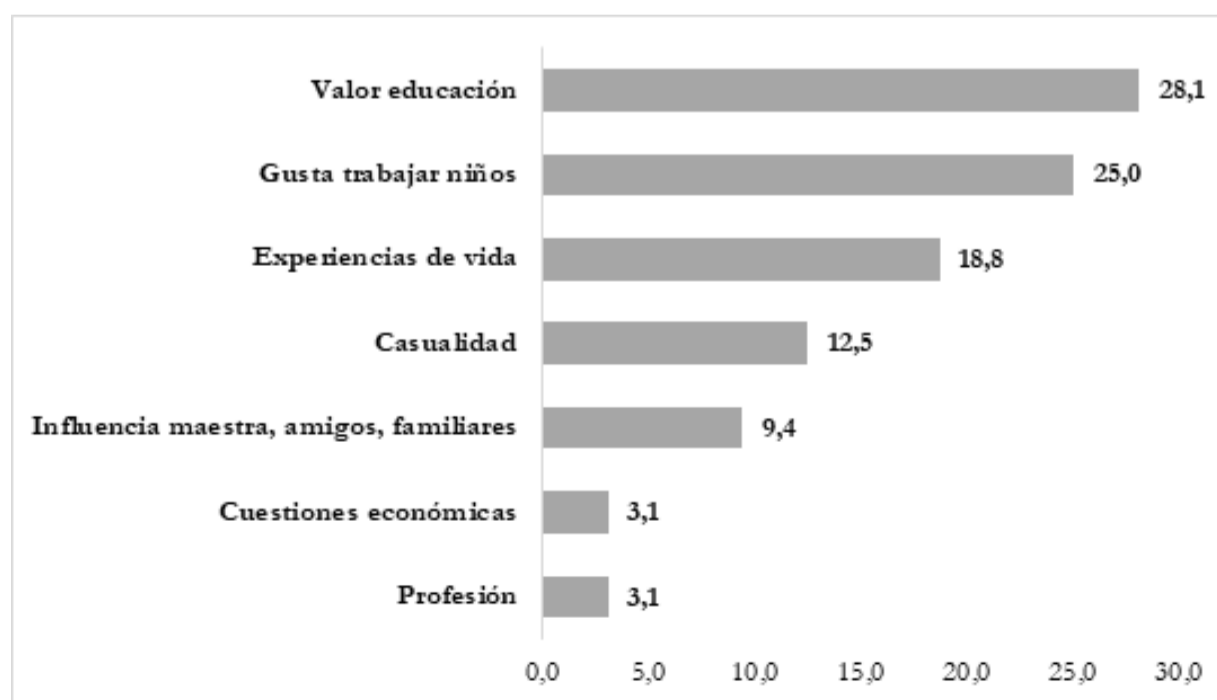
4.1 Experiencia docente

A continuación, se presenta información relacionada con la experiencia de las docentes entrevistadas, en las que se aborda el motivo por el que decidieron dedicarse a ser profesoras de preescolar, el tipo de escuela en la que trabajan, el promedio de antigüedad como docentes de este nivel educativo, y el promedio de alumnos atendidos por grupo, así como del número de alumnos que se atiende en estas escuelas.

Es importante mencionar que existen diferentes motivos por los que las docentes decidieron ser profesoras de preescolar. Es interesante que la mayoría respondió de manera general sobre el valor que tiene la educación (28.1%) en el desarrollo de los niños y en el impacto que éste tendrá a futuro para el beneficio del país, esto es, la educación está considerada como uno de los aspectos más importantes, tanto a nivel individual como colectivo. En segundo lugar, se encuentran factores ligados con la vocación, esto es, el gusto y agrado que las docentes sienten por los niños (25%), lo cual fue prioritario en su decisión. En tercer puesto se habla de las experiencias de vida, mismas que se relacionan incluso con anécdotas que mencionaron cuando ellas eran pequeñas, en las cuales tuvieron maestras muy buenas o muy malas, se dieron cuenta que era necesario tener una profesión para salir adelante o incluso por presiones familiares (18.8%). También es importante mencionar que algunas de las docentes llegaron a esta profesión por casualidad, es decir, no lo decidieron en primera instancia, sino las circunstancias de la vida las llevaron por ese camino (12.5%). Entre los motivos que tuvieron menos peso en la decisión de las docentes fueron la influencia de alguna maestra, amigos o familiares (9.4%), limitantes económicas (3.1%) o por que decidieron realizar esta profesión a partir de la revisión de planes y programas de estudio (3.1%).

Figura 1

Motivo por el cual decidieron dedicarse a ser docentes de preescolar (%)



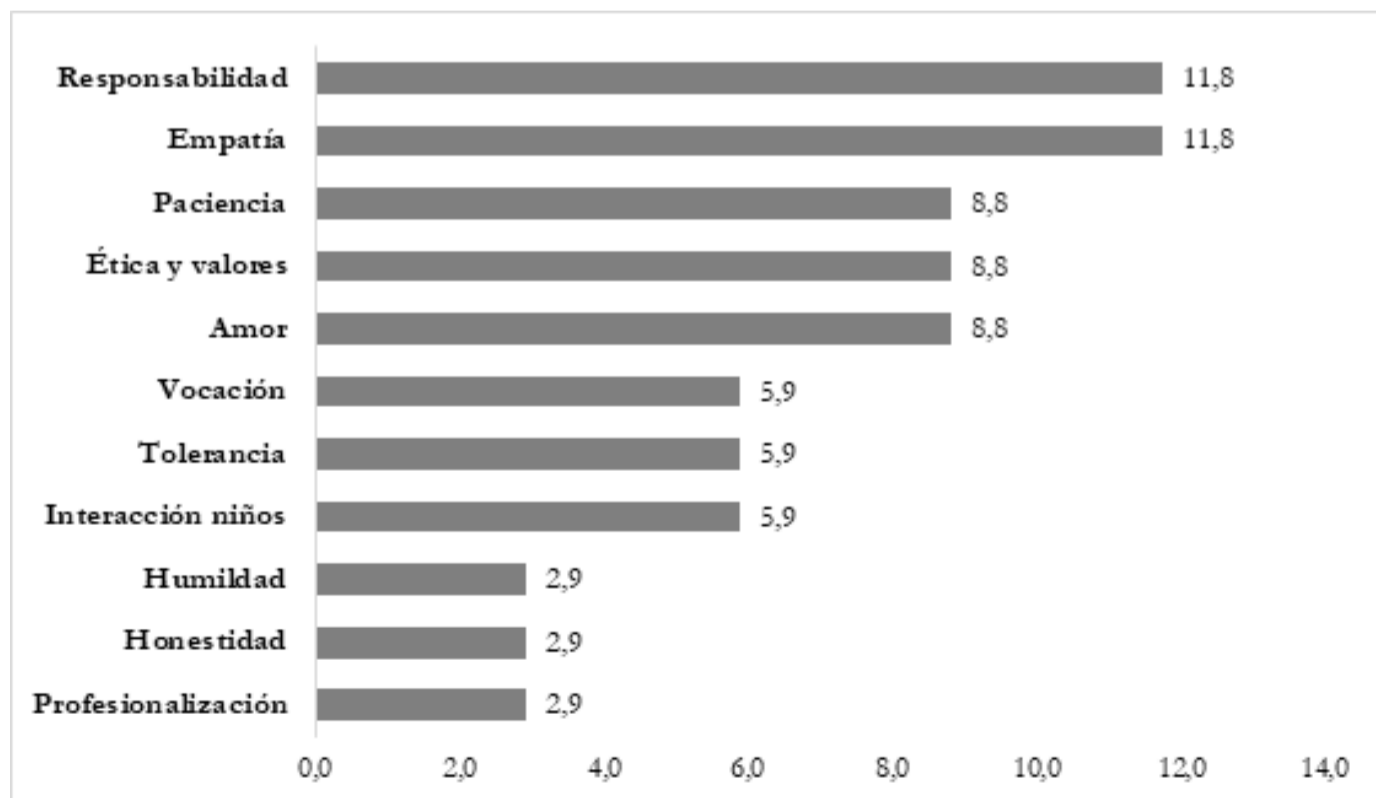
Las docentes entrevistadas trabajan tanto en escuelas públicas (45.7%) como privadas (54.3%). Al respecto, es importante comentar que no se presentan diferencias significativas, por lo que sólo se mencionarán los resultados por tipo de escuela cuando sea oportuno. El promedio de antigüedad como maestras de preescolar fue de 17 años. El número de alumnos por grupo fue variado, teniendo como máximo 73 alumnos por curso; sin embargo, al realizar el cálculo de la media, el resultado fue de 17 niños y niñas. Es importante mencionar que, tanto en la mayoría de las escuelas privadas y públicas se atendió a 3 grupos por cada nivel.

4.2 Competencias docentes y competencias a desarrollar en los alumnos

La percepción de las docentes, tanto de las escuelas privadas como públicas, sobre las competencias que tienen que dominar para ejercer su trabajo lo mejor posible consideran dos aspectos importantes: valores y actitudes. Para ello se preguntó sobre las competencias principales y secundarias que deberían de contar como docentes. Respecto a la principal competencia, se mencionan dos aspectos importantes: la responsabilidad que como docentes tienen al trabajar con menores de edad (11.8%) y la empatía que es necesaria tener con ellos (11.8%), es decir al ser conscientes de su papel como docentes y tratar de entender la situación de vida que viven las y los pequeños podrán desempeñar mejor su rol docente. Después le sigue una actitud importante, que es la paciencia que se necesita para atender al alumnado (8.8%), la ética profesional y los valores en general (8.8%) y el amor que les despierta el trato a los alumnos (8.8%).

Figura 2

Principales competencias que deben tener las docentes de preescolar para la atención de niños y niñas %



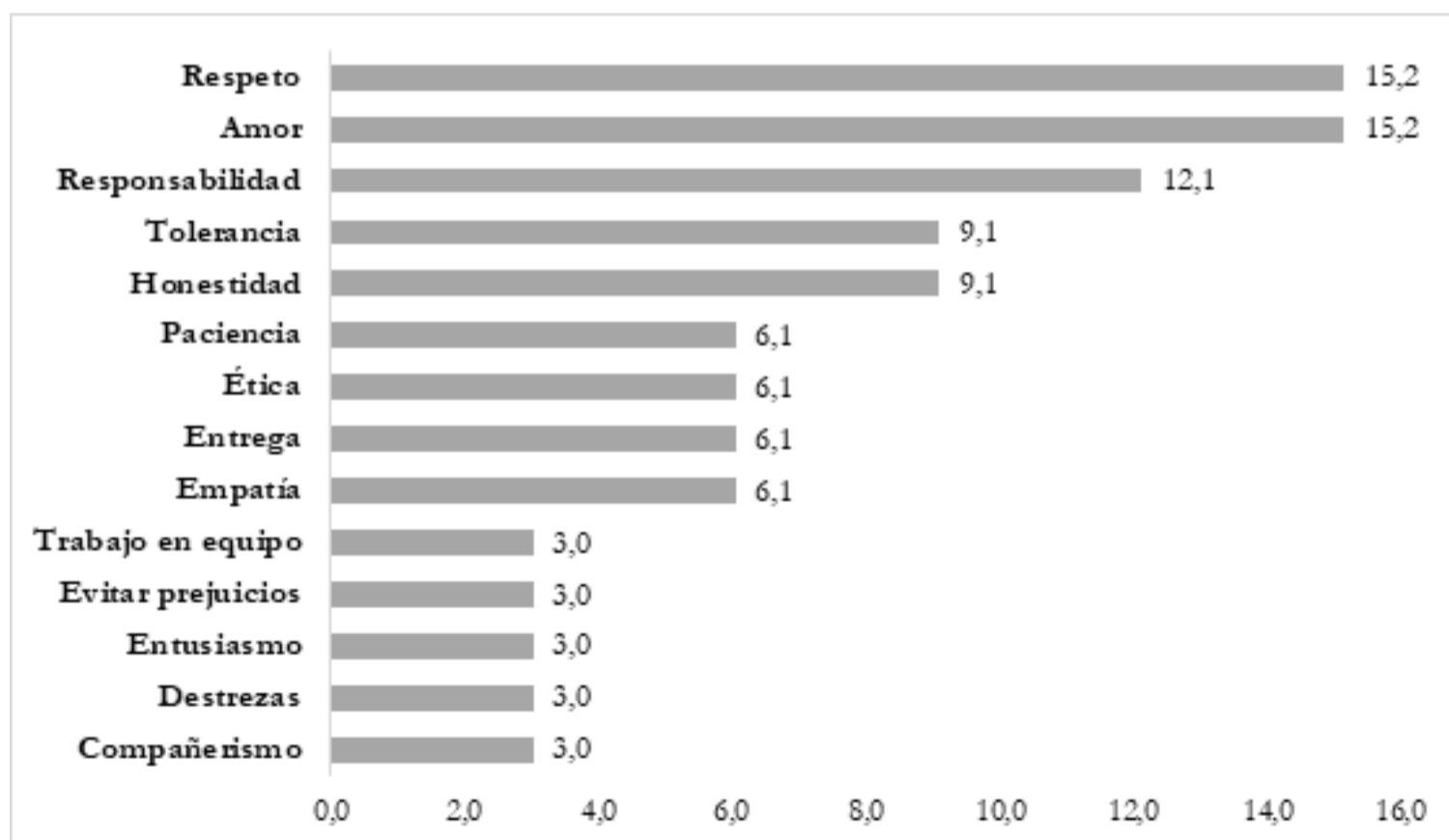
Por otra parte, también se mencionaron algunos factores relacionados la importancia de tener vocación para el desarrollo de este trabajo (5.9%), la tolerancia, misma que se relaciona directamente con la paciencia (5.9%), la interacción constante con las niñas y niños (5.9%) y la humildad que deben tener como profesoras en el sentido de no valorarse por encima del alumnado (2.9%). Cabe señalar que sólo en un caso se menciona la importancia que tiene la profesionalización, es decir, contar con los conocimientos suficientes para poder desarrollar la labor docente (2.1%).

Es importante poner atención en actitudes que se relacionan directamente con la inclusión y aceptación del otro, es decir como la empatía y la tolerancia.

Ahora bien, si se revisan las competencias secundarias se presenta un valor que anteriormente no se había seleccionado como principal competencia el respeto, que junto con el amor fueron las que tuvieron mayor porcentaje (15.2% en ambos casos). Le siguen la responsabilidad, (13.1%), la honestidad y la paciencia (9.1%) en ambos casos; así como la paciencia, la ética, la entrega y la empatía (6.1% cada una).

Figura 3

Competencias secundarias que deben tener las docentes de preescolar para la atención de niños y niñas %



Por su parte, las competencias menos valoradas fueron el trabajo en equipo, el evitar prejuicios o etiquetas hacia los alumnos, el entusiasmo, las destrezas docentes y el compañerismo.

Ahora bien, en lo que respecta a las competencias principales que deberían tener los alumnos en su desarrollo, las docentes mencionaron algunas relacionadas con su desarrollo emocional y social, como son el control de emociones (23.5%), la autonomía y la seguridad (17.6%) y las habilidades de socialización (11.8%), la educación en valores (5.9%) y la resolución de problemas (2.9%).

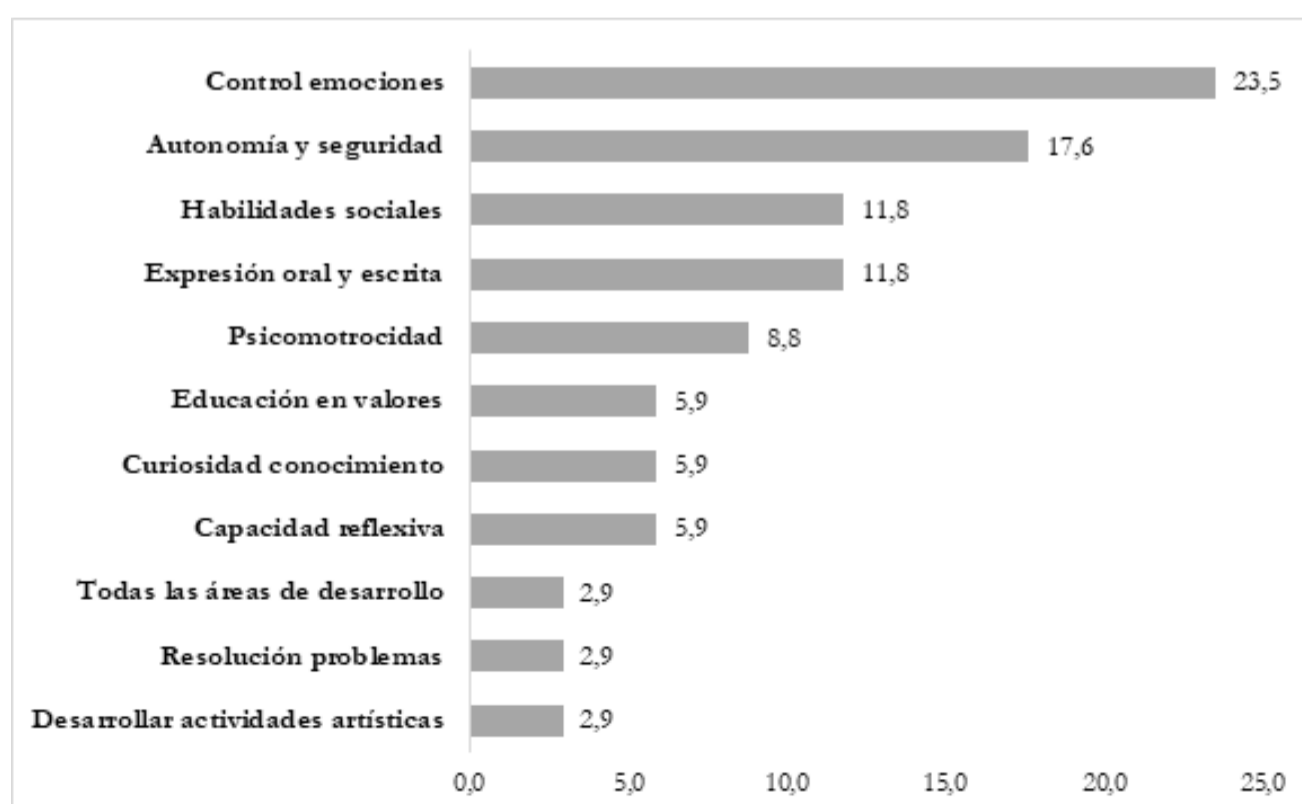
En lo que se refiere a aspectos cognitivos, es importante mencionar el peso que le dieron al desarrollo de habilidades de lectoescritura (11.8%). En este sentido vale la pena señalar que algunos autores comentan que los niños de preescolar deben primero reforzar las habilidades psicomotoras (8.8%), competencia que fue mencionada de menor importancia.

Otros aspectos cognitivos importantes que se mencionaron fueron despertar la curiosidad por el conocimiento y la capacidad reflexiva (5.9%) en ambos casos. Es importante mencionar que la competencia menos valorada fue el desarrollo de actividades artísticas (2.9%), la cual tuvo mayor peso en las competencias secundarias.

Sobre las competencias secundarias, es posible observar, al igual que en el caso anterior, la importancia que se le da a aspectos psicoemocionales y sociales, al privilegiar la autonomía y la seguridad (27.6%), las habilidades sociales (17.2%), la educación en valores y el control de las emociones (ambas con 10.3%).

Figura 4

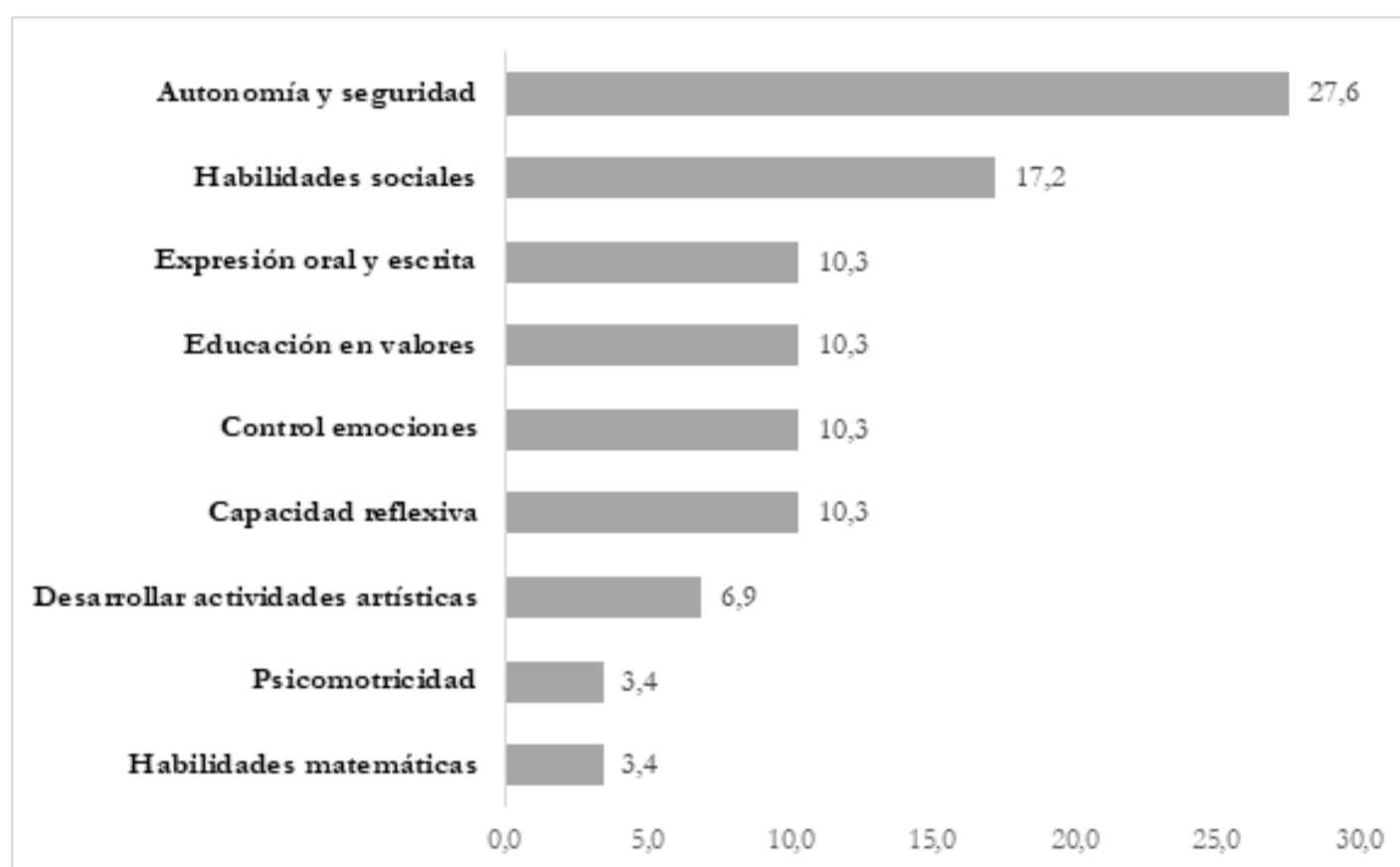
Principales competencias que deben desarrollar los niños de preescolar %



En lo que se refiere al desarrollo cognitivo del niño, se da prioridad a la expresión oral y escrita (10.3%) que a habilidades matemáticas (3.4%) competencia seleccionada por una maestra en educación pública, mientras que el desarrollo de actividades artísticas fue más valorada como competencia secundaria en relación a los resultados de las competencias principales (6.9%). Respecto al desarrollo de la psicomotricidad, ésta fue poco significativa (3.1%).

Figura 5

Competencias secundarias que deben desarrollar los niños de preescolar %



4.3 Profesionalización docente e interacción con la comunidad escolar

Un aspecto importante relacionado con la profesionalización docente es la capacitación. Es importante mencionar que en el caso de las maestras que trabajan en escuelas privadas sólo 63% mencionó que se había capacitado recientemente en 2017 y 2018. Los principales cursos a los que asistieron trataron sobre el nuevo modelo educativo, aprendizajes clave, protección civil, atención a niños con Síndrome de Down y diplomado sobre manejo socioemocional. En el caso de las escuelas públicas, 62.5% se capacitaron en 2018, dando prioridad a cursos sobre aprendizajes clave, primeros auxilios, protección civil, modelo educativo y aprender jugando.

Respecto a la percepción que las docentes tienen respecto a la gestión de la dirección, es importante señalar que solo 30 entrevistadas respondieron a esta pregunta, encontrando diferencias entre las respuestas de las escuelas privadas y públicas. Mientras que las docentes 25% de las docentes de las instituciones privadas consideran que reciben acompañamiento y apoyo de la directora, esta percepción solo la compartieron 14.3% de las profesoras de escuelas públicas. Otra diferencia se da respecto a la facilitación de información y materiales necesarios para la labor docente por parte de la dirección, ya que 28.6% de las entrevistadas de las escuelas públicas piensan que la o el director sí se los proporciona, aunque hay que mencionar el caso de una docente que no estuvo de acuerdo con esta afirmación (7.1%); mientras que este porcentaje disminuyó a 6% en el caso de las entrevistadas de escuelas públicas. En lo que se refiere a la retroalimentación que la dirección da respecto al trabajo docente, las profesoras de escuelas públicas registraron 14.3% y las de privadas 12.5%, siendo también el mayor el porcentaje de las maestras de escuelas públicas que piensan respetan sus decisiones en relación con las pertenecientes a escuelas privadas (7.1% y 6.3%), respectivamente.

En ambos casos, tanto en las escuelas públicas como privadas, algunas docentes piensan que la dirección limita su acción docente (7.1% y 6.3%).

Tabla 1

Percepción sobre la gestión de la dirección por tipo de escuela

Gestión de la dirección	Escuela privada		Escuela pública	
	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Acompañamiento y apoyo	4	25.0	2	14.3
Crea ambientes agradables	1	6.3	0	0.0
Facilitador de información y materiales	1	6.3	4	28.6
Facilitadora de alcance de objetivos	1	6.3	0	0.0
Falta motivar trabajo en equipo	0	0.0	1	7.1
Falta para facilitar material necesario	0	0.0	1	7.1
Flexible y da libertad de cátedra	3	18.8	0	0.0
Limita docentes	1	6.3	1	7.1
Resolución problemas	1	6.3	2	14.3
Respetuoso decisiones docentes	1	6.3	1	7.1
Retroalimenta el trabajo docente	2	12.5	2	14.3
Tiene una actuación mediocre	1	6.3	0	0.0
Total	16		14	

Respecto a la percepción que las docentes tienen de la participación de los padres, las maestras realizaron diversos comentarios al respecto, los cuales pueden agruparse en dos categorías: el deber ser (50%), es decir, la relación óptima que debería existir entre padres y docentes; negativas (45%) siendo significativa la percepción negativa que tienen sobre los padres de familia. En lo que se refiere a la relación óptima que

tendría que existir entre las docentes y los padres de familia, las docentes de escuelas privadas piensan que es importante reforzar los vínculos entre éstas y la familia para poder mejorar el desarrollo educativo, siendo importante que los aprendizajes sean replicados en casa para reforzarlos, mencionando también que es esencial la participación de éstos en las actividades desarrolladas en la escuela. Respecto a los comentarios negativos, la mayoría expone que los padres de familia participan muy poco no se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos, dejándoles a ellas la responsabilidad de su educación, además de que sienten que éstos no valoran su trabajo; además de hacer patente que éstos muchas veces están ausentes, ya que dedican la mayor parte del tiempo al trabajo, teniendo una interacción mínima con sus hijos. Asimismo, fueron mínimos los comentarios relacionados con el apoyo de los padres de familia y su participación en el desarrollo educativo de los alumnos (5%).

En el caso de las docentes que trabajan en escuelas públicas, la percepción de los padres de familia fue más desfavorable ya que la mayoría mencionó aspectos negativos (78.5%), siendo menor aquellos comentarios relacionados con deber ser de la familia en el desarrollo educativo de sus hijos (17.8%), así como los comentarios positivos (7.1%). En el primer caso enfatizan no sólo la falta de participación de los padres de familia en las actividades docentes y en el desarrollo educativo de sus hijos, sino que también mencionan que muchas veces ellas, debido a la ausencia de los padres, tienen que suplir la parte del apoyo afectivo, jugando el rol de madre sustituta, siendo este uno de los problemas más evidentes; asimismo, ven como un error que los padres de familia, para suplir su ausencia, consienten demasiado a los pequeños (as), lo que provoca que limite su trabajo docente al no marcar límites y educar a los hijos para tener tolerancia a la frustración. Lo anterior ha provocado que muchos alumnos no reconozcan al docente como figura de autoridad.

Respecto al deber ser, las docentes piensan que es importante que los padres de familia se vinculen con las actividades de la escuela, además de que deben apoyar los aprendizajes en casa, además de la importancia de fortalecer la comunicación con las maestras para trabajar de manera conjunta en el desarrollo educativo de los alumnos. La única opinión positiva fue de dos maestras que reconocieron la labor de acompañamiento de los padres de familia acompañan en el aprendizaje de los hijos.

5. CONCLUSIONES

En relación a cada uno de los niveles de análisis que se plantearon para explorar las percepciones y representaciones de las docentes de preescolar, se desprendieron los siguientes hallazgos:

La decisión de las profesoras de preescolar a la hora de seleccionar la profesión a la que se dedicarían está basada más en aspectos axiológicos o emocionales que racionales; es decir, la educación es vista como

un valor importante en el desarrollo de la sociedad y por diferentes experiencias de vida y gusto hacia los niños es que optaron por elegir esta actividad laboral. Otro aspecto importante a mencionar es que la mayoría de las entrevistadas cuenta con experiencia en su carrera docente, lo que les permite tener una visión holística sobre las actividades que desempeñan y su quehacer educativo. Sin embargo, un problema radica en el número de alumnos que éstas atienden, el cual en ocasiones llega a 73 alumnos por curso, lo que impide un trato individual e inclusivo, ya que para el mejor trato de alumnos de preescolar se ha definido que éste no debería rebasar 8 alumnos por grupo.

Otro aspecto que debe de reflexionarse es sobre el tipo de competencias que las docentes consideran que deben de poseer para la atención de este tipo de alumnado, encontrando actitudes como la responsabilidad, la empatía, la paciencia, la ética y los valores, el amor, la vocación, la tolerancia, la interacción con los alumnos, la humildad, la honestidad y la profesionalización. Como se observa muchos de estos aspectos pueden ayudar a pensar que las maestras tratan de ser inclusivas con sus alumnos, aunque en ocasiones esta situación sea difícil por el número de alumnos a atender o por las actividades administrativas que muchas veces tienen que desarrollar.

En lo que se refiere a las competencias que consideran deberían desarrollar las y los niños, se encuentran el control de emociones, las habilidades sociales y expresión oral y escrita, la cual se relaciona directamente con habilidades de lecto-escritura. Cabe destacar que se mencionan otras competencias con menor frecuencia a pesar de que estas se relacionan con capacidades cognitivas, como el pensamiento reflexivo y matemático, o el desarrollo artístico, mismas que son importantes en el desarrollo integral del infante.

Respecto a la profesionalización docente, resulta preocupante que cuatro de cada 10 profesoras no recordaran cuándo y cuál fue su última capacitación ya que evidencia la falta de actualización en las diversas dimensiones en las que se desarrolla su trabajo. Esta situación puede deberse a dos causas: la omisión por parte de los responsables de la escuela por cuidar la formación de sus docentes o debido a la falta de interés de las maestras. Los cursos que mencionaron con mayor frecuencia fueron la actualización al modelo educativo de la gestión anterior y los aprendizajes clave.

Es importante señalar la relación que las docentes establecen con los padres de familia, encontrando que algunas de las maestras de escuelas privadas perciben mayor apoyo por parte de la familia que aquellas que trabajan en escuelas públicas. Asimismo, reconocen la necesidad de que los padres de familia participen en el desarrollo de las competencias de los niños, enfatizando el abandono y apatía que manifiestan sobre las actividades escolares de los hijos, responsabilizando a las docentes de ser quiénes están a cargo de su educación. Como resultado de esta interacción, las docentes se sienten poco valoradas por los padres

de familia y les molesta que su implicación en las actividades escolares de sus hijos sea mínima.

Asimismo, aunque este aspecto es tratado de manera indirecta, las docentes de preescolar han orientado su práctica de acuerdo al vaivén de las políticas públicas establecidas por el Estado. Estas exigencias las han llevado a configurar competencias y actitudes que den respuesta a esa necesidad. Las habilidades que cada una de ellas ha configurado a través de su experiencia les ha permitido el logro de esos objetivos. Sin embargo, las percepciones que ellas muestran dan cuenta de la exigencia, el compromiso y los cambios que solo será posible lograr a través, en primera instancia, del amor. Lo que ellas perciben como amor, es lo que les permite el logro de su profesión en un ambiente cada vez más desgastante y variable. La urgencia y dinamismo de los cambios sólo podrán ser cubiertas con una actualización constante, pero también con una responsabilidad, compromiso y entrega, que forman parte de las actitudes que éstas han reconocido. La vocación evoca al docente apóstol, pero también al docente dinámico, flexible, creativo e innovador. Esto es lo que acompaña al compromiso, la responsabilidad, la tolerancia y la empatía que se debe poseer para ejercer la docencia de una manera coherente y pertinente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa*. Paidós.

Barcena, F., Larrosa, J., y Melié, J. (2006). Pensar la educación docente desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.

Booth, T., y Ainscow M. (2011), *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM- OEI.

Bueno, J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la educación multicultural, en *Revista Educación Inclusiva*, (1), 59-76.

Contreras, D. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24-2), 61-81.

Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65.

Fernández, M. (2005) La tarea docente como intervención solidaria. En búsqueda del sentido de la pedagogía de la diferencia en Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (3), 33-41.

García, G. (2015) Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 77-93.

- García, I. (2018, diciembre 12). El nuevo plan educativo de AMLO en 20 puntos. *Reporte Índigo*. <https://www.reporteindigo.com>
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: los docentes de Educación Básica Frente a la Inclusión Escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118.
- Larrosa, P. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, (19), 87-112.
- García, C. (2009). La identidad docente: constantes y desafíos. *Investigación educativa y pedagógica*, 15-42
- Movimiento de Regeneración Nacional. (2018). *Educación para todos. Proyecto de Nación 2018-2024*. <https://www.proyecto18.mx>
- Ortega, P. (2004) La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227(1), 5-30.
- Pérez, Á. (2010a). Aprender a educar. Nuevos desafíos para los docentes, *Revista Interuniversitaria de formación para el profesorado*, (68), 17-36.
- Pérez, A. (2010b). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 17-36.
- Sañudo, L., y Sañudo, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42.
- Tedesco, J., y Tenti, E. (2006). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. www.oei.es/nuevos_tiempos_nuevos_docentes_tenti_tedesco.
- Zapata, B., y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales*, 8(2), 1069-1082.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA Acosta Márquez, T., Díaz Cancino, O. R., y Hernández Olmo, M. (2021). Representaciones sociales del docente de preescolar en la comunidad escolar. *Educación y Futuro Digital*, (22), 105-124.