

Capítulo 18

El docente como objeto de representación social en tiempos de pandemia

Ana Paulina Arreguin Ramos⁴⁴

<https://doi.org/10.61728/AE24003469>



⁴⁴ Universidad Autónoma de Sinaloa, correo: paulinaarreguinramos@gmail.com

Introducción

Durante la pandemia de COVID-19, el gobierno mexicano decretó la suspensión de clases presenciales a partir del 23 de marzo del año 2020. Esta medida se prolongó hasta el mes de octubre de 2021, por lo que, los centros de todos los niveles escolares regresaron a clases con un modelo híbrido, el cual se desarrolló hasta diciembre de ese mismo año. En el caso de la universidad, en la que se llevó a cabo la investigación, la suspensión de las clases presenciales fue más amplia; el retorno definitivo se dio en febrero del 2023.

La Universidad Autónoma de Sinaloa, México, durante el periodo de confinamiento (marzo de 2020 a enero de 2022), adoptó una enseñanza remota de emergencia, en la que gran parte de las prácticas escolares se desarrollaron a través de las plataformas digitales que fuesen accesibles para las y los estudiantes de cada recinto universitario.

La enseñanza virtual tuvo un impacto múltiple en las experiencias estudiantiles, entre ellas, la reconfiguración de la imagen de la profesora y el profesor entre las y los educandos. En este sentido, el objetivo de esta investigación es comprender las representaciones sociales que hicieron las y los estudiantes sobre la o el docente en el nivel superior en el periodo de marzo de 2020 a enero de 2022. Estas representaciones estuvieron condicionadas por el confinamiento y las características de la personalidad, intereses, rol ideal, actuación y aspecto afectivo que ponderó el alumnado de la licenciatura en Ciencias de la Educación de sus docentes.

Aproximación teórica en torno a las representaciones sociales

Para Serge Moscovici, la representación social es:

Un Corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y so-

cial, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, p. 18)

Esta concepción nace de la comprensión del término de “Representaciones Colectivas” utilizado por Émile Durkheim, el cual fue innovado por Moscovici para darle un énfasis mayor a su construcción mediante la interacción social.

En una definición más contemporánea, se explica que las representaciones sociales: “en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (Umayá, 2022, p. 11).

Las representaciones sociales pueden estudiarse desde el enfoque procesual o estructural. En términos generales, la visión de este encuadre se concentra en la comprensión e interpretación de las representaciones sociales y de su proceso de construcción, por ende, su abordaje es de forma dinámica. Por otra parte, se encarga de identificar y estudiar la estructura y organización de las representaciones, a través de metodologías experimentales, concentrándose en explicar el funcionamiento de la representación (Banchs, 2000). Cabe señalar que este enfoque se aplicó en este estudio de caso.

Variables en las representaciones sociales de docentes

Las y los estudiantes construyen sus representaciones sociales mediante la selección y categorización de características de sus profesores. En este proceso participa la influencia de la historia personal de las y los participantes, por lo que, las y los alumnos suelen dar importancia distinta a los elementos que configuran dichas representaciones sociales (Coll y Miras, 1990).

Es importante remarcar que, siguiendo a Coll y Miras (1990), la historia personal de cada uno de las y los educandos está integrada en gran medida por las experiencias sociales de las que han formado parte. Por ello, la priorización de características por parte de las y los estudiantes no solo estará condicionada por sus vivencias personales dentro de una institución, sino también por conversaciones en las que otros estudiantes o familiares hayan caracterizado a las y los profesores.

En relación con ello, Covarrubias y Piña (2004), señalan que: “las representaciones son una síntesis entre lo individual y lo social, una construcción de significaciones que refleja una compleja dialéctica entre el mundo interno y el externo” (p. 51). Coll y Miras (1990), por su parte, también dan cuenta de los elementos con los que los estudiantes elaboran las representaciones sociales acerca de sus docentes.

- Expectativas del alumnado.
- Capacidades e intenciones del docente.
- La observación directa y continuada del alumnado.
- La concepción del rol del docente.
- Aspectos afectivos y relacionales del comportamiento de los profesores.

Este último elemento, según Gilly (1980), no es permanente, porque a pesar de que los aspectos afectivos se encuentren presentes en la elaboración de representaciones, estos pierden relevancia conforme el estudiante avanza de nivel escolar. Paralelo a esto, el desempeño docente es una variable que cobra importancia en las perspectivas del alumnado.

De acuerdo con lo anterior, se supone que en el nivel medio superior y superior la relevancia del aspecto afectivo y relacional es ocupada por el desempeño escolar. Por tanto, las y los estudiantes valorizarán el desempeño del profesorado por encima de la cuestión afectiva. Aunado a ello, se argumenta que en dichas edades se distinguen los aspectos relacionados con la activación del docente ante situaciones conflictivas, el contenido de la enseñanza, la calidad de las explicaciones del profesor, la capacidad para mantener el interés y la motivación en las alumnas y los alumnos, entre otros (Coll y Miras 1990).

En esta tónica conceptual, se afirma que las y los estudiantes en sus representaciones involucran la personalidad de la o el docente y su actuación como educador en las representaciones sociales como componentes determinantes en la construcción de su representación. Esta correlación entre personalidad y actitud genera otro tipo de representación social de la figura docente en el perfil Covarrubias y Piña (2004). De manera similar, Rubano y Formento (2010) destacan que las representaciones se construyen con base en la intencionalidad o direccionalidad de quien las hace, esto es, existe un propósito social al momento de que se realiza tal o cual representación.

En la siguiente tabla, con base en los autores ya mencionados, enlistan los elementos que confluyen en la elaboración de las representaciones sociales que hace el alumnado de sus docentes.

Tabla 1

Elementos integrados en las representaciones sociales de la figura docente

En los estudiantes	Elementos de la figura docente
Intereses, necesidades, intenciones, direcciones	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidad • Intenciones • Rol ideal
Observación directa y continua	<ul style="list-style-type: none"> • Actuación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Desempeño del rol ideal ○ Actitud
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contenido de la enseñanza ○ Activación ante situaciones conflictivas
Información proporcionada por la colectividad	<ul style="list-style-type: none"> ○ Activación ante situaciones conflictivas
Historia de vida y experiencias sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Aspecto afectivo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Relación con los estudiantes ○ Actitudes afectivas

Fuente: adaptado de Covarrubias y Piña, 2004.

Metodología

En este estudio de caso de corte cualitativo, se utilizó la técnica de grupo focal o *focus group*, aplicada en marzo de 2022 a estudiantes de II y IV semestres de la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa, Unidad Regional Sur, ubicada en Mazatlán, Sinaloa, México.

El estudio de caso se define como: “una indagación empírica que investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994, como se citó en Simons, 2009, p. 41). Los grupos focales se definen como:

una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador [...] El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. (Bonilla y Escobar-Jiménez, 2009, p. 52)

El diseño del instrumento de entrevista para el grupo focal se sustentó en la teoría acerca de las representaciones sociales del estudiantado con respecto a sus profesores. Dicho instrumento se aplicó en un grupo de cuarto semestre, compuesto por 24 estudiantes, tuvo lugar en dos sesiones de una hora cada una aproximadamente y se realizó al grupo completo, exceptuando a las y los alumnos que no asistieron esos días. Posteriormente, se entrevistó al grupo de segundo semestre en una sesión de dos horas, compuesto por 46 personas.

Para el análisis de resultados se recurre a la categorización a través del análisis del discurso de los sujetos, la cual está guiada por los elementos que integran las representaciones sociales de los estudiantes sobre sus profesores expuestos en la Tabla 1.

Desarrollo

Los grupos de estudio pertenecen a la misma facultad, construyeron sus representaciones en dos situaciones distintas. El grupo de cuarto semestre entró a primer año de la licenciatura en una modalidad completamente remota, es decir, soportada mediante las plataformas digitales disponibles. Sin embargo, durante los meses de octubre y diciembre de 2021 se vivió una transición a la presencialidad, tiempo durante el cual, la universidad laboró en una modalidad híbrida, en la que dividía a los grupos en dos partes: A y B. Una de estas partes asistía a clases de forma presencial, mientras que la otra se conectaba de manera virtual a una sesión de videoconferencia transmitida desde el monitor del salón de clases.

Posterior a ello, en enero de 2022 se retornó a la modalidad remota, y en febrero de 2022 comenzaron de nueva cuenta las clases presenciales, en las que el grupo completo asistía al aula. El grupo de II semestre comenzó su trayecto universitario en el ciclo 2021-2022, por lo que estuvieron en las clases en línea de agosto a octubre; posteriormente en modalidad híbrida de octubre a diciembre; durante enero recibieron educación en línea; finalmente, en febrero 2022 regresaron definitivamente a clases presenciales.

Se remarca que la técnica de investigación de campo fue aplicada en marzo de 2022, por tanto, este segundo grupo de estudio elaboró sus representaciones sociales desde una experiencia compuesta de tres moda-

lidades educativas: la primera fue agosto-octubre (clase en línea), octubre-diciembre (híbrida) y febrero 2022 (presencial).

Mediante la investigación se buscó comprender las representaciones sociales de ambos grupos, y de señalar algunas de sus similitudes y diferencias de acuerdo con sus experiencias. De esta forma, se expone la colectividad de las representaciones junto con su proceso de elaboración.

Resultados

En los resultados se exponen algunas de las categorías que conforman las representaciones de los sujetos sobre sus maestros durante la pandemia, dentro de las cuales se incorporan los criterios que utilizan para clasificarlos.

Las y los profesores durante la enseñanza remota

Dadas las condiciones descritas con anterioridad, el grupo de IV semestre logró caracterizar de manera más distinguible a las y los profesores durante la enseñanza remota: estos fueron calificados como flexibles y comprensivos con respecto a las problemáticas que presentaban las y los alumnos. Según las y los estudiantes, esta disposición fue debido a que las y los maestros también tuvieron que lidiar con problemáticas nuevas relacionadas a la dificultad de trabajar con las TIC, por lo que había cierta situación de comprensión de la situación del otro. Otras incapacidades señaladas fueron las de no tener estrategias de enseñanza dinámicas, mal manejo del grupo para mantener la atención, clases sin actividad y la limitación del profesorado a transmitir información.

El grupo de II semestre, por su lado, no señaló características específicas de las y los profesores durante la enseñanza remota, sino que entremezclaron observaciones del modelo remoto, híbrido y presencial. No obstante, sí enlistaron como incapacidades principales de las y los docentes, la falta de habilidades en las TIC y las actitudes que tomaron frente a ello, las cuales fueron de “cerrazón”; es decir, las y los docentes se sintieron agobiados con la situación y les fue imposible o muy difícil adaptarse a las tecnologías por una consecuencia emocional.

El cambio con el regreso a las aulas

El cambio más notorio de las y los maestros al regresar a las aulas, de acuerdo con el grupo de IV semestre, fue el de promover la participación del estudiantado, la cual era mínima durante las clases remotas. Además, el grupo se refirió a un caso particular como el cambio principal por parte del grupo al regresar a la modalidad presencial, este se expone en el discurso de una chica de segundo año:

con la maestra Carmen, que como es más teórica, en línea era de que llegaba, presentaba diapositivas, daba la información y si los alumnos no hacían ninguna pregunta, cortaba la clase y se terminaba. Y aquí eh llega presenta la información, los alumnos tienen que participar. Y aquí, pues es obligatorio ir y de esta forma, se extiende la clase, te explica más, te da más ejemplos, creo que es más ameno y se entiende un poco más que en línea entonces. (2MGR)

En el caso del grupo de II semestre, también se aludió solamente a una situación particular de una profesora, quien se mostró flexible y atenta durante la educación remota, y al volver al aula se mostró inflexible y fue calificada como “cerrada” por las y los alumnos.

Clasificación docente

Para las y los estudiantes, las funciones principales de una o un profesor son las de ser motivador, retroalimentador y de saber enseñar. A quien consideraron su mejor profesor, le atribuyeron características en las que había comunicación, confianza y la sensación de que podían contar con él fuera de clase. Por otra parte, hacen notar que durante la enseñanza remota otros profesores mantenían la comunicación y la confianza de forma distante.

En la Tabla 2. Se muestran otros adjetivos que utilizaron para clasificar a las y los docentes, los cuales no corresponden totalmente con las funciones principales que señalaron, aunque sí están relacionadas.

Tabla 2*Caracterización docente según los estudiantes de IV semestre*

Caracterización positiva	Caracterización negativa
Interactivos y dinámicos	Demasiado teóricos, sin actividades prácticas.
Dispuestos y considerados para brindar atención personalizada.	Ausentes
Capacidad y conocimiento para resolver dudas al instante.	Aburrido, monótono
Seguros	Desviado de los contenidos
Teórico-práctico	Inflexible
Interesado	Negligente
Dedicado	Monótono
Empático	Desinteresado

Fuente: elaboración propia.

Las y los alumnos de IV semestre remarcaron varias veces en su discurso, necesidades de aprendizaje prácticas y dinámicas, a partir de ello consideraron a un buen profesor como alguien con un estilo de enseñanza activo.

Por su lado, los educandos de II semestre clasificaron a sus docentes de la siguiente forma:

Tabla 3.

Caracterización docente según las y los estudiantes de IV semestre

Caracterización positiva	Caracterización negativa
Adaptable	Incapaz de adaptarse.
Interesado	Desinteresado y despreocupado por enseñar
Flexible	Ausente
Dinámico	Obstinado
Dispuesto a ayudar	Arrogante
Creativo	Aburrido
Paciente	Impaciente
Capaz de resolver dudas al instante	Alejado de su labor
Seguro	

Fuente: elaboración propia.

Para el grupo de II semestre, las funciones principales del profesorado son las de ser empático, tener conocimiento para ayudar a las y los alumnos, tener conocimientos en las TIC, ser capaz de manejar distintas estrategias dinámicas, de apoyar al alumnado y debe ser un guía. En la Tabla 3 podemos observar que estas características son más coherentes con los adjetivos con los que describen a sus maestros.

Conclusiones

Las representaciones sociales de ambos grupos fueron parecidas. Esto debido a que sus edades son similares, estudian en la misma facultad y comparten varios de sus profesores. Sin embargo, se diferenciaron por causa de las experiencias distintas que vivieron en sus inicios por el trayecto universitario.

Los elementos principales que sirvieron para diferenciar a un “buen profesor” de un “mal profesor” se guiaron por el modelo de quienes consideraron el mejor profesor durante su estancia. Además, se destacaron elementos más del tipo relacional y dinámico para calificarlo.

Es decir, contrariamente con el planteamiento de Gilly (1980), las y los jóvenes mayores de edad, a pesar de que le atribuyen gran importancia a

los aspectos del desempeño del profesor para elaborar sus representaciones, siguen tomando en gran consideración el aspecto afectivo y relacional del comportamiento, destacando características como la comprensión y disposición a ayudar al alumnado. Sin embargo, esto puede ser por causa del fenómeno de la pandemia, que causó un impacto emocional significativo en los actores educativos, por lo tanto, influyó en que, los aspectos como la empatía o la comprensión cobraran mayor relevancia en la representación social.

Referencias

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Coll, C. & Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.). *Desarrollo Psicológico y educación II*, (pp. 297-314). Alianza.
- Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). ACUERDO número 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

- Escobar, J. & Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <https://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol9>
- Gutiérrez, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(29), 105-123. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. ANESA- HUE-MUL.
- Rubano, N. y Fermento de Nabar, G. (2010). *Configuración de las representaciones sociales en la relación pedagógica*. <https://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/ojs/index.php/adv/article/download/3812/2235>.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.