



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

Caracterización de la identidad docente a partir de la comunicación en foros virtuales de capacitación

*Villarruel Fuentes, Manuel**, *Pérez Santiago, Fernando***, *Alarcón Silva, Gladis***

Resumen

El despliegue del currículo por parte de los maestros es el factor que mejor explica el éxito de una institución educativa. Por ello es necesario que asuman una identidad docente que les permita cumplir con su función académica y social, pero a su vez actúen como agentes culturales. Con base en ello, se planteó la caracterización de la identidad de un colectivo de maestros que desarrollan su labor dentro de un Instituto Tecnológico de México. El estudio se sustentó en el «Análisis de Contenido» y consideró a 28 profesores que tomaron durante ocho meses un Diplomado virtual sobre competencias docentes, a través de la plataforma Moodle. A partir del análisis de su participación en 10 foros de debate se pudo reconocer una identidad marcadamente institucional, alineada con el discurso oficial, a favor del sentido funcionalista de la educación.

Palabras clave: educación a distancia; práctica educativa; identidad docente; análisis de contenidos; foros virtuales

Artículo derivado de la línea de investigación «Educación, Ciencia, Sociedad y Tecnología para un Desarrollo Humano Sostenido», Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván (Veracruz, México), y de las actividades de investigación del cuerpo académico «Cultura Empresarial y Desarrollo Social Sustentable»; recibido el 30/03/2014; admitido el 05/02/2015.

Autores: *Tecnológico Nacional de México-Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván, Veracruz (México). Sistema Nacional de Investigadores en México y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

**Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. Contacto: dr.villarruel.fuentes@gmail.com



Characterization of the teacher identity from communication in virtual forums for instruction

Abstract

Among the factors that best explain the success of an educational institution are teachers who make possible the deployment of the curriculum. Therefore it is necessary to assume a teaching identity that allows them to meet their academic and social functions, but at the same time act as cultural brokers. Based on this, characterization of the identity of a group of teachers who carry out their work in a Technological Institute of Mexico was raised. The study was based on the Content Analysis and considered 28 teachers who took during eight months a virtual Diploma in teaching skills, through the Moodle platform. The analysis of their participation in 10 discussion forums allowed to identify a markedly institutional identity aligned with the official discourse, in favor of functionalist sense of education.

Keys Words: distance education; educational practice; teacher identity; analysis of content; virtual forums

Caracterização da identidade docente a partir da comunicação em fóruns virtuais de capacitação

Resumo

O desenvolvimento do currículo pelos professores é o fator que melhor explica o sucesso de uma instituição educativa. Por isso é necessário que eles assumam uma identidade docente que lhes permita cumprir sua função acadêmica e social, mas também, atuarem como agentes culturais. Com base nisso, procurou-se a caracterização da identidade de um grupo de professores que desenvolvem o seu trabalho em um Instituto Tecnológico do México. O estudo foi baseado na «Análise de Conteúdo» e considerou 28 professores que participaram durante oito meses de um curso virtual de especialização sobre competências docentes, através do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. A partir da análise de sua participação em 10 fóruns de discussão foi possível reconhecer uma identidade marcadamente institucional, alinhada com o discurso oficial, em favor do sentido funcionalista da educação.

Palavras-chave: educação a distância; prática educativa; identidade docente; análise de conteúdos; fóruns virtuais

I. Introducción

Bajo las nuevas formas de entender la educación superior dentro del plano internacional, se destaca el papel que los maestros deben desarrollar en busca de alcanzar los estándares de calidad necesarios dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto supone trascender el ejercicio de su tradicional práctica educativa, la cual se ceñía a la enseñanza masiva y la medición de conductas observables dentro del aula. Bajo estos criterios de renovación, se espera que el maestro diversifique sus funciones sustantivas, al transitar inteligentemente hacia las tareas de investigación, tutoría, asesoría, gestión y mediación didáctica, solventadas por iniciativas de capacitación y actualización educativa, muchas de ellas centradas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ahora en busca de la mejora continua.

Es así como, a partir de la década de los noventa, diversos organismos internacionales, entre los que destacan la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), plantearon la adopción de un nuevo rol del docente de educación superior (Barrón-Tirado, 2009; Romero-Rodríguez, 2005), congruente con las demandas de una nueva sociedad globalizada, capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante.

Barrón-Tirado (2009: 77-78) lo expresa así:

«Los principales debates en torno a la formación y a los roles de los docentes están estrechamente vinculados con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que están afectando a todas las sociedades. Para dar respuesta a dichos cambios, el profesor debe diversificar sus roles en función de las necesidades de aprendizaje y de los ambientes en los que se propiciará; del uso de las tecnologías de la información, de los contextos culturales y de las comunidades escolares».

Al respecto, Romero-Rodríguez (2005) precisa que desde tiempos remotos la figura docente se ha constituido como objeto de estudio y es motivo persistente de reflexión en el contexto pedagógico. De esta forma la investigadora centra en el docente la preocupación en torno al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, característica que debe distinguir a un buen profesor. Sin descartar por supuesto que la motivación para elegir la formación docente, a decir de Paulick *et al.* (2013), afecta el comportamiento real de la enseñanza misma que está mediada por metas docentes.

Sobre este último aspecto, Struyven y Vanthournout (2014) en un estudio realizado dentro de un programa académico para la formación docente, encontraron cinco razones que explican el «agotamiento» que les lleva a abandonar dicha formación: la satisfacción obtenida por el trabajo, las políticas escolares, la carga de trabajo, las perspectivas de futuro y las relaciones con los padres. Los resultados demostraron que la falta de perspectivas de futuro fue el motivo predominante de arrepentimiento. Al parecer no existe una valoración del trabajo docente. Se observó también que los maestros con experiencia no toman a la ligera la decisión de abandonar su formación.

Pese a ello, se puede constatar al revisar los trabajos realizados por Van Droogenbroeck *et al.* (2014), que las relaciones interpersonales se vinculan diferencialmente con el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal. Por otra parte, la carga de trabajo, relacionada o no con las actividades de enseñanza, provocan un agotamiento emocional. Aunque el fenómeno es multifactorial, estos hallazgos son relevantes en la medida en que pueden explicar la falta de identidad docente en los maestros.

Por otra parte, se ha encontrado que las conexiones significativas entre las relaciones de los docentes –con directivos, colegas y las autoridades educativas locales– y el compromiso de maestro, al parecer difieren según las relaciones que establecen los propios docentes (Hun Jo, 2014). Es decir, el comportamiento del maestro depende de las formas en cómo se relaciona individual y colectivamente con los diversos actores educativos, lo que define su nivel de compromiso profesional docente.

Con ello como antecedente, las instituciones han centrado sus esfuerzos en capacitar a sus cuerpos colegiados, con el objetivo de fortalecer sus programas académicos, sin tomar en cuenta que se precisa de fuertes marcos referenciales, siempre contextualizados, y por tanto alineados a la realidad imperante dentro de cada comunidad escolar. No se debe soslayar que la pertinencia está relacionada con realidades y necesidades concretas, situadas y datadas (Dias-Sobrinho, 2008). Al respecto Schechter (2012) reporta que, en contraste con los procesos de aprendizaje colectivo dirigidos a resolver problemas y superar fallas, el aprendizaje en grupo sustentado en las prácticas exitosas de los docentes requiere de un cambio deliberado y consciente de modelos mentales, estrechamente asociado al aprendizaje colaborativo desplegado en las escuelas. Lo relevante estriba en que el proceso de aprender en grupo puede fomentar la interacción profesional de los docentes.

Ante estos escenarios, la confusión se ha hecho presente: múltiples cursos y talleres, incluso diplomados, que prometen dotar al maestro de las capacidades y actitudes que necesita para conformar un nuevo perfil funcional e

ideológico, sin que exista evidencia que demuestre su utilidad. Vega-Muñoz (2012: 1; citado por Mendoza, 2014: 23), lo esclarece al señalar que:

«Los programas de capacitación actuales no responden a las exigencias y necesidades que surgen del propio cambio educativo; en la mayoría de los casos tienen un carácter bastante puntual y técnico con inconvenientes para llevar a la práctica, limitándose a eventos cortos, no sistemáticos ni planificados para procesos de largo alcance. Además, se han caracterizado porque sus objetivos estén direccionados a la capacitación de aspectos puntuales en la aplicación curricular más que al desarrollo profesional y personal del docente».

Por su parte, Carrizales-Retamoza (1986: 3), lo expresa de la siguiente manera:

«Últimamente se ha puesto de moda la idea de que para mejorar la formación de los profesores se requiere recuperar la práctica docente, me parece que si tal “recuperación” no va acompañada de una conceptualización desmitificadora, lo que sucederá es que la práctica docente será conceptualizada en armonía con su contexto alienado».

Como se puede apreciar, desde hace más de dos décadas se tiene clara la idea de hacia dónde se deben conducir los proyectos de mejora docente; sin embargo ello no ha sido suficientemente abordado dentro de los programas de investigación.

Partiendo de estas premisas, se espera que los procesos de interacción dentro de las actividades de capacitación y actualización conduzcan a la construcción de una identidad docente, trascendiendo así los enfoques y abordajes disciplinares (propios de su formación profesional).

Si bien esto es, en esencia, el objetivo central de toda capacitación educativa, las evaluaciones acerca del logro efectivo de estas estrategias están escasamente documentadas, por lo cual se desconoce el verdadero impacto de la capacitación, quedando los resultados inmersos en una retórica académica que otorga valor intrínseco a estas iniciativas, justificándolas en el plano de la docencia. Con la capacitación docente como justificación, comúnmente se soslaya que toda interacción –en tanto hecho comunicativo–, supone una rica veta donde se pueden observar las prácticas sociales y cognitivas de sus protagonistas; es decir, donde se puede indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje (Bardin, citado en Piñuel-Raigada y Gaitán, 1995), máxime si éste se encuentra

registrado dentro de una bitácora o foro de consulta y debate, como sucede cuando se cursan talleres o diplomados mediados por TIC.

Bajo estos conceptos, es necesario atender al hecho de que dichas interacciones comunicativas se dan en un contexto de saberes y experiencias previas, que recrean representaciones individuales y sociales (colectivas) y que definen el tipo de mensaje, su profundidad y contenido, ajustándolo al interlocutor, a la imagen y valoración que se tiene de él; por lo tanto, no existen mensajes carentes de sentido e intención dentro de este tipo de comunicación.

Por ello se puede afirmar entonces, que en la interacción en un foro abierto y público, el individuo hace evidente una serie de representaciones sociales en las que se entremezclan las dimensiones cognitiva, social y comunicativa. Piñuel-Raigada (2002: 5) al señalar estas representaciones como *esquemas sociales* lo refiere así:

«Los “esquemas”, en tanto que estructuras de conocimiento, son de categorías o variables de naturaleza “difusa”, es decir, sin límites exactos y absolutos, cuya relación estructural impone una cierta covariación a los valores de cada una de las variables o categorías que constituyen específicamente un esquema determinado, dentro de un amplio y flexible umbral de valores posibles».

Al trasladar estos fundamentos al contexto de la capacitación de maestros, es posible asumir que dicha covariación es la que finalmente determina el rumbo que siguen las secuencias comunicativas, lo que hace de cada experiencia de capacitación algo inédito, al depender de las respuestas o comentarios dados sobre la forma en que se interpreta y valora el mensaje recibido. En los conceptos de Piñuel-Raigada (2002:6), estas

«...meta-representaciones que construimos específicamente acerca de nuestro interlocutor, en cada proceso comunicativo, se encuentran guiadas por los conocimientos sociales previos, por nuestros “esquemas sociales”. Con ello se construye lo que se conoce como “socioesquema”» (Piñuel-Raigada y García-Lomas, 2001),

el cual asocia el esquema individual con aquel que se construye colectivamente a partir de la interacción comunicativa.

Todo lo anterior conduce a trascender el tradicional análisis del discurso, en tanto práctica social de verbalización, para asentarse en un «análisis de contenido», donde lo que se pretende es examinar las ideas plasmadas en

los documentos, particularmente «el significado de las palabras, temas o frases» (López-Noguero, 2002:173). De acuerdo con Cáceres (2003: 57), algunas de las metas a lograr con el uso de esta estrategia son:

«Denotar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos analizados, (Bardin, 1996; Krippendorff, 1990; Mayring, 2000); reelaborar los datos brutos ya sea simplemente aglutinándolos en “clusters” o conjuntos homogéneos que agrupen material de similar sentido a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización o regla descriptiva que justifique su agrupamiento (Miles & Huberman 1994 en Buendía, 1994), o bien, integrando dichos datos a interpretaciones o abstracciones de mayor nivel que permitan, si fuese el interés del investigador, establecer relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados y de éstos con teoría previa (Mayring, 2000); reflexión y re-actualización permanente respecto a lo que significa la investigación desde la práctica. El curso del análisis que se lleva a cabo obtiene, de este modo, mayor profundidad y riqueza analítica (Baudino & Reising, 2000; Buendía, 1994; Pérez, 1998; Rodríguez, 1996); y por último, generar información válida y confiable, comprensible intersubjetivamente, que permita comparar los resultados con otras investigaciones».

Se habla aquí de una perspectiva preferentemente cualitativa, donde los contenidos pueden ser abordados desde muy distintos supuestos, lo que condiciona el análisis del material que será evaluado, por ejemplo: el sentido cultural de la educación, las representaciones en torno al medio ambiente, el discurso legitimador de las prácticas educativas, o bien la identidad docente y sus saberes pedagógicos, entre otros posibles. En conceptos de Bardin (1986:23), la técnica de análisis de contenido más adecuada al campo y objetivo perseguido es necesario trazarla o casi inventarla.

II. Justificación

En México, como parte de las dinámicas de mejora continua y de renovación curricular, el subsistema de Educación Superior Tecnológico, a través de su Dirección General (DGEST, hoy Tecnológico Nacional de México), desarrolla desde el 2011 un programa de capacitación coordinado por la Dirección de Docencia, cuya misión es sistematizar el proceso de formación profesional académico, de conformidad con el modelo educativo vigente, el cual busca afianzar el ejercicio del liderazgo y la cultura de calidad, con el fin de coadyuvar a la conformación de Institutos Tecnológicos de Alto Desempeño (DGEST,

2012). Para tal efecto la DGEST ofrece al personal docente de los institutos tecnológicos el «Diplomado para la Formación y Desarrollo de Competencias Docentes», en el marco del Programa de Diseño e Innovación Curricular.

El requisito para cursar el Diplomado es contar con las habilidades básicas en el manejo de las herramientas informáticas, que le permita el buen desempeño de las actividades. Esas competencias se aseguran al cursar un módulo previo al Diplomado «Competencias básicas en ofimática e internet» (DGEST, 2010), el mismo que se oferta en línea por medio de diversas instituciones educativas de nivel superior.

Dicho módulo se encuentra justificado a partir de los fundamentos de la UNESCO (Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes), que establecen los siguientes objetivos: 1) elaborar un conjunto común de directrices que los proveedores de formación profesional puedan utilizar para identificar, desarrollar o evaluar material de aprendizaje o programas de formación de docentes con miras a la utilización de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje; 2) suministrar un conjunto básico de cualificaciones que permitan a los docentes integrar las TIC en sus actividades de enseñanza y aprendizaje, a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y optimizar la realización de otras de sus tareas profesionales; 3) ampliar la formación profesional de docentes para complementar sus competencias en materia de pedagogía, cooperación, liderazgo y desarrollos escolares innovadores, con la utilización de las TIC; y 4) armonizar las distintas ideas y el vocabulario relativo al uso de las TIC en la formación docente (UNESCO, 200). Se entiende así que, al cursarlo, los maestros estarán en condiciones de profundizar en el conocimiento, para desde ahí generarlo.

El Diplomado dentro de la DGEST se ha constituido como la estrategia con la cual se espera alcanzar los estándares de calidad requeridos para concretar la instrumentación curricular, a partir del desarrollo de competencias docentes, encaminadas a la innovación y la gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje, los que a su vez permitan el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales en los maestros-estudiantes.

Después de dos años de impartirse, el desarrollo del Diplomado contempló diversos foros abiertos al debate e intercambio de ideas, todos ellos relacionados estrechamente con los contenidos de cada módulo (cinco en total), coordinados virtualmente por un asesor-facilitador asignado por la universidad que brindó el servicio bajo contrato con la DGEST. Acompañando esta estrategia se desarrollaron actividades complementarias, consistentes en la realización de lecturas básicas obligatorias y de apoyo, así como la entrega de tareas documentadas bajo formatos enviados a los maestros vía plata-

forma Moodle. Dichas actividades tuvieron una semana como plazo máximo para su realización y envío. En un módulo hubo más de un foro, en virtud de los contenidos a tratar.

Los foros incluidos dentro del Diplomado se constituyen así en medios interactivos, donde la información que se trasmite dentro del tablón tiene también el carácter comunicativo, sociable, expresivo recíproco y de intercambio (Feliz-Murias, 2012). Al respecto, este autor, al citar el *Live-Cloud*, define los foros como temas de discusión, la sangre vital de la mayoría de las comunidades; en ellos, los miembros de su comunidad pueden interactuar entre sí, sin considerar si se encuentran o no en línea

Por su parte Barberá *et al.* (2001), citado por Gros-Salvat y Adrián (2004), señalan que los foros electrónicos constituyen un espacio apto para la promoción de comportamientos colaborativos entre los estudiantes, bajo una modalidad asíncrona que permite que cada participante reconozca las aportaciones de los demás, reflexione sobre ellas y construya las propias según su propio ritmo de aprendizaje. Por todo ello Feliz-Murias (2012: 3), establece que:

«...el Foro es un espacio comunicativo –más que informativo–, asíncrono –admitiendo una cierta demora en la respuesta–, basado en el intercambio de mensajes –que pueden ser escritos o de otra naturaleza–, que se organizan en secuencias encadenadas –por lo que es posible seguir una conversación en toda su extensión a posteriori. Hemos eludido rasgos valiosos pero contingentes aunque frecuentes como la estructuración del espacio comunicativo y la identificación de usuarios, que, en nuestro caso, dan un alto valor añadido a la experiencia analizada»

Al ser el foro un espacio común, donde se pretende establecer una discusión virtual en torno a distintas temáticas sugeridas por el facilitador (en busca de consolidar una formación docente), es posible determinar ciertas características que les son propias (Mäkitaloa *et al.*, 2002): 1) en contextos multiculturales se observa que incluso participantes con una cultura compartida tienen que mantener y consolidar su espacio común durante la interacción para descubrir los aspectos de su conocimiento mutuo; 2) para comunicarse adecuadamente, las personas deben ser sensibles a los demás y coordinar no sólo el contenido que expresan sino también la forma en cómo lo dicen, prestando especial atención a las reacciones de las demás personas a sus mensajes; 3) los comportamientos comunicativos se ajustan según se perciba la aceptación o no de las demás personas y las finalidades perseguidas; 4) recurren asimismo al análisis de contenido en varios niveles: los mensajes

individuales, las interrelaciones entre diversos mensajes y el debate como un todo; 5) finalmente, realizan una comparación entre la utilización del *feedback* y el tipo de preguntas en los diferentes niveles de debate para establecer posibles mecanismos específicos característicos.

Es posible afirmar que la diversidad de perfiles y experiencias profesionales que comulgan en los espacios académicos, dentro de cada instituto tecnológico, constituyen contextos multiculturales, donde los principios antes referidos pueden ser aplicados. Sobre esta base, queda por averiguar la forma en que las interacciones comunicativas permiten visualizar la presencia de una identidad docente acorde a las demandas del modelo educativo vigente en la DGEST, que permita asegurar la consolidación de su propuesta curricular, y con ello, el éxito en la formación de los nuevos cuadros de profesionistas que la nueva sociedad demanda.

Con base en ello, las preguntas de investigación que orientaron el presente estudio fueron:

- ¿Es posible caracterizar la identidad docente a través del análisis de los contenidos expresados por los maestros en los foros virtuales realizados durante el Diplomado?

De ser así:

- ¿Cómo se caracteriza esta identidad docente?
- ¿Es esta identidad docente la requerida para un maestro del Nivel Superior Tecnológico en México?

La hipótesis de trabajo fue: la identidad docente de los maestros del Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván es congruente con las exigencias educativas marcadas por el Tecnológico Nacional de México.

III. Metodología

El estudio se realizó en el Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván, localizado en el estado de Veracruz, México, dependiente del Tecnológico Nacional de México. Dicha institución se encuentra certificada como una escuela de alto desempeño, al tener más del 50% de sus estudiantes inscritos en programas académicos acreditados por instancias competentes (Comité Mexicano para la Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. y el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración, A.C.). Adicionalmente cuenta con la certificación de sus procesos (Norma ISO-9000-2008).

El proceso de evaluación consideró el análisis y revisión de 10 foros virtuales de un total de 15 (n=66.7%) que tuvieron lugar en el transcurso del Diplomado titulado «Formación y Desarrollo de Competencias Docentes»,

integrado por cinco módulos impartidos por una universidad privada o particular, desplegado a lo largo de ocho meses (2011-2012). Dicho proceso fue finalizado con la entrega de los diplomas a los maestros que lo aprobaron. El desarrollo de cada foro se condujo a partir de la figura del tutor-asesor (distinto en cada foro), designado por la institución, quien a partir de una pregunta guía o planteamiento rector, iniciaba la dinámica de análisis y reflexión entre el colectivo. Como requisito se solicitaba que cada docente interviniera, por semana, al menos dos veces en cada debate; en el primer caso para fijar su posición o definir el nivel de su intervención, y en segundo momento para responder a los asuntos que se planteaban; con base en lecturas obligatorias y complementarias.

La muestra objeto de estudio estuvo integrada por 28 maestros de un total de 36 que integraron la población docente dentro del instituto tecnológico que tomó el Diplomado. Sus perfiles consideraron las licenciaturas en Administración, Educación y Derecho, así como las ingenierías en Agronomía, Medicina Veterinaria e Informática. Sus edades oscilaron entre 28 y 56 años. Del total de maestros, el 60% poseían estudios de posgrado.

Siguiendo las recomendaciones de Feliz y Ricoy (2003), se tomaron en cuenta las siguientes dimensiones de investigación: a) análisis de la participación; b) análisis de los aspectos discursivos, y c) análisis del contenido propiamente dicho; todos ellos complementarios de alguna forma. Para este caso, se privilegió el «Análisis de Contenido», por considerarse una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa, que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización.

De acuerdo con Piñuel-Raigada (2002: 2), se suele llamar Análisis de Contenido:

«...al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior».

Tesch (1990) señala que se trata de un tipo de análisis sistemático y comprensivo, pero no rígido, en el cual se realizan notas (memos) que reflejan y guían el proceso durante su realización. Los datos se segmentan en uni-

dades relevantes y significativas donde es importante no perder su sentido global; estas referencias se categorizan con un sistema de organización, normalmente inductivo, derivado de las propias cifras (aunque ocasionalmente podría establecerse previamente).

Basado en ello, el problema de elaborar y registrar las bases de datos a partir de los productos requeridos se subsanó al contar con la disección que los propios foros proporcionaron (productos comunicativos), los cuales fueron definidos como el objeto científico de análisis (Piñuel-Raigada, 2002). A partir de los textos, fueron procesados los contenidos producto de la dinámica de comunicación lograda. De acuerdo a lo anterior, el estudio se definió como de diseño vertical o intensivo, caracterizado por un *corpus* reducido o de un solo caso, cuyo desarrollo en profundidad es mucho más amplio que los horizontales (extensivos). Fue preferentemente de corte cualitativo, no probabilístico, centrando su atención en las relaciones, las oposiciones y el contexto. Para ello se recurrió al abordaje transversal cuando así se requirió, particularmente para realizar selección de muestras de *corpus* textuales que difieren ante la toma de postura frente a un tema y para formar grupos independientes. Para darle la coherencia y profundidad requerida, se sometió la información a una triangulación interna, a fin de recoger y comparar de distintas perspectivas sobre una misma situación de comunicación (descripción, explicación y evaluación de los contenidos analizados).

Los resultados fueron analizados empleando el software SPSS, versión 20.0, así como Excel de Microsoft 2010.

III.1. Diseño del estudio

III.1.1. Unidades y categorías de análisis

Las primeras que se presentan están orientadas a lo que interesa investigar del «contenido», desglosadas en categorías que muestran las perspectivas teóricas adoptadas para esta investigación; análisis efectuado bajo los criterios propuestos por Fernández (2002):

- Psicológicos: para conocer la personalidad y actitudes de los autores, en sus características internas (para identificar los valores en que se basan, los principios que apoyan, los mensajes que pretenden transmitir).

- Sociológicos: para caracterizar a los posibles receptores, individuales, grupales o institucionales.

- Formación pedagógica y didáctica, relativa a su práctica educativa (dominio manifestado de conceptos sobre educación).

- Experiencia docente: grado en que asocian dicha experiencia al momento de externar sus opiniones.

-Ideología: para identificar los posibles significados que le pueden atribuir al mensaje que pretende transmitir.

III.1.2. Unidades de medición

Incluyeron el análisis de frecuencias en el contenido, a fin de contabilizar el número de ocurrencias o de co-ocurrencias de indicadores o categorías, así como su presencia-ausencia (tablas de contingencia, tabulación de frecuencias cruzadas). Se buscó además establecer relaciones de determinación, asociación, equivalencia, oposición, exclusión, proximidad, simultaneidad, secuencialidad u orden.

Se realizó el análisis de la información a través de pruebas de signo y pruebas de χ^2 (Ji-cuadrada), que contemplaron las siguientes categorías:

- Relación entre actitud positiva hacia el diálogo y la crítica, según género y edad.
- Principios (valores), con edad y género.
- Dirección de mensaje (orientación) y tipo de receptores (individuos, grupos o instituciones).
- Práctica educativa, con género y edad.
- Congruencia de las intervenciones con el perfil profesional.
- Reconocimiento de su papel como facilitador, según perfil profesional y edad.
- Experiencia docente, según edad.
- Tiempo dedicado a la docencia.
- Cambio de ideología en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje (antes-después del diplomado).

En busca de abundar en la información obtenida, se recurrió al establecimiento de una red semántica, la cual permitió alcanzar un mejor acercamiento con el sentido connotativo de los conceptos empleados por los maestros. Para ello se seleccionaron los 15 principales, expuestos por los docentes dentro de los foros, seleccionando las 10 concepciones con mayor frecuencia, a fin de generar una matriz que incluyó sus grados de asociación, equiparamiento y antagonismo. Con todo ello se construyó el significado que los maestros dan a su práctica educativa, su papel como facilitadores, sus percepciones, saberes y creencias en torno a la educación y al enfoque de competencias profesionales. El marco teórico de contrastación fue el señalado al inicio del escrito, definido por los estándares internacionales que demarcan lo que debe ser el maestro de nivel superior. Con todo ello se definió la identidad docente de los maestros del instituto tecnológico.

IV. Resultados y discusión

IV.1. Primer nivel de análisis

El **Cuadro 1** muestra el nivel de participación logrado dentro del foro, con una media aritmética de 16.428 ± 7.649 intervenciones. Dicha frecuencia deja en claro la pertinencia de considerar los foros virtuales como espacios comunes, donde se pueden validar las discusiones en torno a distintas temáticas sugeridas por el facilitador, en busca de consolidar una formación docente, tal como lo señalan Mäkitaloa *et al.*, (2002).

CUADRO 1. Frecuencia de participación en los foros.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Participación	28	2.00	31.00	16.428	7.6469	58.476
N válido (según lista)	28					

Para el caso de la actitud manifestada por los maestros hacia las actividades realizadas dentro de los foros, el **Cuadro 2** evidencia que las maestras tuvieron una actitud más positiva que los maestros (82.25% vs 74.64% para Muy Positiva y Positiva), con lo cual promovieron mejor el debate y el diálogo dentro de los mismos. Se destaca el bajo porcentaje de docentes que manifestó actitud negativa hacia esta variable.

Al revisar el patrón manifestado en función de la edad sin diferenciación de género, se constató que aquellos que oscilaban entre los 30 y 40 años de edad fueron quienes mejor contribuyeron al debate y al diálogo (43.33% para Muy Positivo), así como los que tenían más de 50 años (33.03%). Resulta interesante observar que los más jóvenes (≤ 30) mantuvieron una actitud moderada (27.40%) similar a los que tenían entre 40 y 50 años, con la salvedad de que los primeros mostraron una menor negatividad (1.36% vs. 10.34%). Una revisión más detallada mostró que, a excepción de los maestros y maestras participantes con edades entre 40 y 50 años (65.52%), los demás presentaron una actitud destacada, entre Positiva y Muy Positiva (76.71%, 77.77%, y 72.66%), con porcentajes de negatividad muy bajos. Esto pudo operar como una condicionante para quienes oscilaron entre 40 y 50 años, y pudo deberse a que no tenían experiencia suficiente en el manejo de las plataformas virtuales, sin descartar su perfil profesional, lo que debió condicionar su menor acercamiento y aceptación a las TIC.

Al revisar la actitud expresada por los sujetos evaluados en torno a la opinión negativa de sus compañeros en relación a sus comentarios dentro de los foros, se denotó que la tolerancia a la crítica fue en un 55.55% Muy Positiva para los maestros, por encima del 46.15% de las maestras. Sin embargo, al combinar las escalas Positiva y Muy Positiva, la ventaja fue para las maestras (79.62% vs 88.45% respectivamente). Adicionalmente, las maestras no exteriorizaron actitudes negativas (0.00%).

Sobre esta misma variable, los maestros y maestras más jóvenes expresaron una mejor tolerancia a la crítica (62.50% para Muy Positiva y 25.00% para Positiva) seguido de los de mayor edad (58.53% para Muy Positiva y solo un 17.07% para Positiva), con el inconveniente de que un 14.63% del total de este último grupo mostró una actitud negativa a la crítica. Esto pudo deberse al estatus que manifiestan estos docentes y a la creencia generalizada que suelen tener acerca de la certeza y pertinencia de sus opiniones, las cuales no toleran que sean cuestionadas.

CUADRO 2. Actitud positiva de los maestros según sus aspectos psicológicos y de personalidad

Género	Muy Positiva	Positiva	Poco positiva	Negativa
Masculino	67 (31.45%)	92 (43.19%)	38 (17.84%)	16 (7.51%)
Femenino	42 (39.25%)	46 (43.00%)	13 (12.14%)	6 (5.60%)
Edad	Muy Positiva	Positiva	Poco positiva	Negativa
≤ 30 años	20 (27.40%)	36 (49.31%)	16 (21.92%)	1 (1.36%)
> 30 hasta 40	39 (43.33%)	31 (34.44%)	15 (16.67%)	5 (5.55%)
> 40 hasta 50	8 (27.59%)	11 (37.93%)	7 (24.13%)	3 (10.34%)
> 50	46 (33.09%)	55 (39.57%)	31 (22.30%)	7 (5.03%)
Género	Muy Positiva	Positiva	Poco positiva	Negativa
Masculino	30 (55.55%)	13 (24.07%)	7 (12.96%)	4 (7.40%)
Femenino	12 (46.15%)	11 (42.30%)	3 (11.54%)	0 (0.00%)
Edad	Muy Positiva	Positiva	Poco positiva	Negativa
≤ 30 años	10 (62.50%)	4 (25.00%)	2 (12.50%)	0 (0.00%)
> 30 hasta 40	8 (44.44%)	8 (44.44%)	2 (11.11%)	0 (0.00%)
> 40 hasta 50	2 (25.00%)	4 (50.00%)	2 (25.00%)	0 (0.00%)
> 50	24 (58.53%)	7 (17.07%)	4 (9.76%)	6 (14.63%)

Al revisar la naturaleza sociológica del mensaje (**Cuadro 3**), se pudo comprobar que, nuevamente, las maestras exteriorizaron más los valores universales de Respeto, Solidaridad e Igualdad en sus participaciones (34.35%) en relación con los maestros (21.02%). Es necesario acentuar que una intensa promoción de estos valores se significa como un elemento importante dentro

de la dinámica discusiva del grupo de docentes, ya que habitualmente generan un ambiente propicio para la gestión de saberes y la integración de comunidades de aprendizaje. Es de destacar que el 10.28% de los maestros expresó antivalores, es decir, valores contradictorios a los que cabría esperar de un docente identificado con su papel como educador y formador de jóvenes estudiantes. En este mismo tenor, se debe enfatizar que el 52.80% de ellos mostró en su expresión una actitud identificada como neutra, al igual que el 37.40% de las maestras. En general, este rubro parece ser una dimensión que necesita ser reforzada dentro de la institución, al encontrarse una marcada deficiencia en los principios y valores que apoyan el quehacer docente. No se debe pasar por alto que los valores mostrados por los maestros y maestras son determinantes en el comportamiento del mismo al momento de interaccionar con los alumnos, particularmente en tres aspectos: el manejo de las normas, las expresiones afectivas y las prácticas de enseñanza (Fierro y Carbajal, 2005).

Estos resultados se confirman cuando se revisa el comportamiento de los maestros y maestras en función de la edad, donde el grupo que se ubicó entre los 40 y 50 años mostró el más bajo porcentaje en la promoción de valores (15.38%), siendo superior a los demás grupos en cuanto a la promoción intermitente de los mismos (26.92%). A favor de ellos se debe recalcar que sus participaciones catalogadas como contrarias a la promoción de valores (antivalores) fueron las más bajas (3.84%). Un aspecto que debe ser acentuado es el relativo a la falta de compromiso de los maestros y maestras en este rubro, mismo que fue de ≤ 30 hasta los 50 años, por arriba del 50%. En términos generales los maestros y maestras de más de 40 años fueron los que mejor contribuyeron a inculcar valores a partir de sus participaciones dentro de los foros.

CUADRO 3. Naturaleza sociológica del mensaje según género y edad.

Género	Intensa promoción de valores	Promoción intermitente de valores	sin promover valores (neutro)	Promoción de antivalores
Masculino	45 (21.02%)	34 (15.89%)	113 (52.80%)	22 (10.28%)
Femenino	45 (34.35%)	33 (25.19%)	49 (37.40%)	4 (3.05%)
Edad	Intensa promoción de valores	Promoción intermitente de valores	Sin promover valores (neutro)	Promoción de antivalores
≤ 30 años	17 (23.61%)	10 (13.89%)	38 (52.78%)	7 (9.72%)
> 30 hasta 40	22 (23.16%)	18 (18.95%)	51 (53.68%)	4 (4.21%)
> 40 hasta 50	4 (15.38%)	7 (26.92%)	14 (53.85%)	1 (3.84%)
> 50	40 (28.17%)	26 (18.30%)	63 (44.37%)	13 (9.15%)

Un aspecto que guarda estrecha relación con la transmisión de valores universales es, sin duda, la orientación que persiguen los contenidos expresados dentro de las participaciones en los foros (**Cuadro 4**), donde la dirección que siguieron fue predominantemente institucional, es decir, se encauzaron hacia el propio tecnológico de adscripción, en un franco elogio hacia él (32.14%), seguido por la alabanza hacia ciertas personas (20.89%) y finalmente hacia algunos grupos de trabajo identificados dentro de los foros (8.77%). Si se trata de identificar aquellos rasgos o atributos que definen la identidad del docente, se debe subrayar lo indispensable que resulta el que se tome en cuenta a la institución educativa, su filiación a ella, más que a los individuos o grupos que en ella coexisten. En este sentido, el 85.71% mantuvo una actitud que privilegió esta condición, yendo desde la simple mención o alusión a ella hasta el franco enaltecimiento; pese a ello, se observó que el 84.17% de quienes se inclinaron por destacar a los individuos se situaron en este mismo intervalo de valoración (84.17%). Esto pone en relieve la necesidad de trabajar en la consolidación de una identidad vinculada al fomento del trabajo institucional en equipo (colaborativo).

CUADRO 4. Orientación del contenido de los mensajes.

Receptores	De franco elogio	Destaca su presencia	Hace mención	Le ignora
Individuos	33 (20.89%)	43 (27.21%)	57 (36.07%)	25 (15.82%)
Grupos	5 (8.77%)	21 (36.84%)	15 (26.31%)	16 (28.07%)
Instituciones	36 (32.14%)	19 (16.96%)	41 (36.61%)	16 (14.29%)

Otra categoría determinante en la configuración de una identidad docente es la referente a la formación pedagógica y didáctica (**Cuadro 5**). Respecto a ésta, el nivel de dominio de conceptos que sobre educación poseen es clave al momento de concretar su práctica educativa, encontrándose que al tratarse de su perfil profesional los Agrónomos manifestaron un mayor dominio (23.24% para Excelente), seguido de cerca por los Administradores (23.20%). Si se acepta que se necesita al menos de un buen dominio de conceptos para desarrollar una identidad docente, entonces los Administradores superaron a los Agrónomos (79.20% vs 67.02% respectivamente) al acumular mayores evidencias sobre ello (de Buen Dominio a Excelente). Esto deja entrever que el perfil profesional no parece ser un problema al momento de identificar los factores que definen la identidad de los docentes del Instituto Tecnológico. Eso habla de que se cuenta con un cuerpo colegiado que en general posee la

formación necesaria para consolidar en el corto plazo su identidad docente, siendo los Agrónomos quienes deben mejorar más en este aspecto (32.97% para Nulo y Escaso Dominio).

En busca de verificar el papel que juega la edad en el dominio de conceptos sobre educación y de ello en la práctica educativa, se determinó que los de más de 40 años fueron los que mejor dominio tuvieron (61.53% para >40 y 73.38% para >50 en el intervalo que va de Buen Dominio a Excelente). Esto resulta obvio, particularmente porque los docentes más jóvenes no tienen la experiencia y formación que los de mayor edad, quienes a lo largo de su labor han acreditado diversos cursos sobre estas temáticas.

CUADRO 5. Formación pedagógica y didáctica mostrada en la práctica educativa.

Perfil profesional	Excelente dominio de conceptos	Muy buen dominio de conceptos	Buen dominio de conceptos	Escaso dominio de conceptos	Nulo dominio de conceptos
Agrónomo	43 (23.24%)	29 (15.68%)	52 (28.10%)	39 (21.08%)	22 (11.89%)
Administrador	29 (23.20%)	23 (18.40%)	47 (37.6%)	21 (16.8%)	5 (4.00%)
Otros	1 (4.00%)	4 (16.00%)	9 (36.00%)	6 (24.00%)	5 (20.00%)
Edad	Excelente dominio de conceptos	Muy buen dominio de conceptos	Buen dominio de conceptos	Escaso dominio de conceptos	Nulo dominio de conceptos
≤ 30 años	15 (17.86%)	9 (10.71%)	29 (34.52%)	22 (26.19%)	9 (10.71%)
> 30 hasta 40	17 (18.48%)	13 (14.13%)	35 (38.04%)	21 (22.83%)	6 (6.52%)
> 40 hasta 50	3 (11.54%)	7 (26.92%)	6 (23.07%)	7 (26.92%)	3 (11.54%)
> 50	39 (28.06%)	27 (19.42%)	36 (25.90%)	26 (18.70%)	11 (7.91%)

Finalmente, en busca de encontrar sentido en aquello que se asume como dominio de conceptos y su utilidad en términos de lo que se puede hacer con este saber, el **Cuadro 6** muestra la congruencia que existió en los comentarios e intervenciones hechas en los foros, en torno a la pregunta eje propuesta por los coordinadores de los eventos y la congruencia de los mismo, donde el perfil del docente no mostró diferencias importantes entre el Agrónomo y el Administrador (38.15% y 40.20% para Muy Congruente, así como 39.30% y 46.07% para Medianamente Congruente). Mención aparte merece el hecho de una mayor frecuencia de participaciones por parte de estos dos perfiles, dominantes en términos de su compromiso con los procesos de capacitación desarrollados por el Instituto Tecnológico.

CUADRO 6. Formación pedagógica y didáctica medida a partir de la congruencia entre los comentarios emitidos y la pregunta eje propuesta por el coordinador

Perfil profesional	Muy congruente	Medianamente congruente	Poco congruente	Sin congruencia
Agrónomo	66 (38.15%)	68 (39.30%)	28 (16.18%)	11 (6.36%)
Administrador	41 (40.20%)	47 (46.07%)	12 (11.76%)	2 (1.96%)
Otros	7 (29.16%)	10 (41.67%)	7 (29.17%)	0 (0.00%)

En este mismo grado de intención, el **Cuadro 7** muestra nuevamente un predominio de los perfiles de Ingeniero Agrónomo y Licenciado en Administración, al mostrar una mayor identificación con su papel como facilitador del proceso educativo (42.47% y 45.16% respectivamente para la condición de Muy Identificado). Nuevamente el perfil de Agrónomo mostró la necesidad de una mejora sustancial, al identificarse un 11.83% para la condición de No Identificado. De la misma manera el 37.5% de los docentes con perfiles distintos que se localizaron entre No Identificado y Escasamente Identificado pone el acento en la necesidad de fortalecer en ellos este importante papel dentro de las dinámicas académicas de la institución.

CUADRO 7. Formación pedagógica y didáctica estimada a partir de la calidad como facilitador del proceso educativo

Perfil profesional	Muy Identificado en su papel como facilitador	Medianamente identificado	Escasamente identificado	No identificado
Agrónomo	79 (42.47%)	61 (32.79%)	24 (12.90%)	22 (11.83%)
Administrador	56 (45.16%)	43 (34.68%)	19 (15.32%)	6 (4.84%)
Otros	7 (29.17%)	8 (33.33%)	4 (16.67%)	5 (20.83%)
Edad	Muy Identificado en su papel como facilitador	Medianamente identificado	Escasamente identificado	No identificado
≤ 30 años	30 (41.09%)	21 (28.77%)	16 (21.92%)	6 (8.21%)
> 30 hasta 40	37 (38.54%)	40 (41.67%)	9 (9.37%)	10 (10.41%)
> 40 hasta 50	9 (33.33%)	7 (25.93%)	6 (22.22%)	5 (18.51%)
> 50	67 (47.86%)	46 (32.86%)	15 (10.71%)	12 (8.57%)

Si bien los más jóvenes (≤ 30 años) fueron los que mejor expresaron su papel como facilitadores (41.09%), por encima de los > 40 hasta 50 años, que no fueron identificados en su función como facilitadores (18.51%), en general es posible afirmar que a menor edad mejor identificación. Esto pudo deberse

al hecho de que el concepto y función de facilitador es relativamente nuevo para los maestros y maestras de entre 40 y 50 años, no así para los jóvenes maestros, quienes asimilan mejor y más rápido lo que ello significa para su práctica educativa. Así también para los de > 50 años, quienes en lo general han demostrado dentro del instituto ser un factor que opera a favor de instauración de las nuevas tendencias educativas.

Por último, al revisar la forma en que los docentes vinculan su experiencia docente con sus comentarios dentro de los foros –lo cual ordinariamente se piensa que actúa a favor de los mismos–, en el **Cuadro 8** se evidencia que el tiempo dedicado a la docencia facilita la correcta relación entre los comentarios y temas desarrollados, brindando coherencia y congruencia a las intervenciones (76.47% y 77.08% para > a 10 y > 20 años respectivamente). Ello confirma que se necesita al menos de 5 años de experiencia docente para alcanzar altos niveles de eficacia en la práctica educativa.

CUADRO 8. Experiencia docente de los maestros según calidad de relación de sus comentarios dentro de los foros

Tiempo dedicado a la docencia	Muy relacionado	Medianamente relacionado	Escasamente relacionado	Sin relación alguna
≤ 5 años	44 (36.06%)	46 (37.70%)	22 (18.03%)	10 (8.20%)
> 5 hasta 10	14 (28.00%)	16 (32.00%)	15 (30.00%)	5 (10.00%)
> 10 hasta 20	8 (47.06%)	5 (29.41%)	2 (11.76%)	2 (11.76%)
> 20	66 (45.83%)	45 (31.25%)	20 (13.89%)	13 (9.03%)

IV.2. Segundo nivel de análisis

En busca de posibles relaciones entre las variables estudiadas se aplicaron pruebas de χ^2 (**Cuadro 9**), encontrándose que en lo que respecta a Género y Edad no se hallaron diferencias significativas ($\chi^2 \alpha 0.05$ y 0.01) entre las categorías evaluadas (promoción de diálogo/debate). Lo cual demuestra que no son un factor limitante para este grupo de docentes, mostrando un comportamiento análogo entre maestras y maestros, así como entre distintos intervalos de edad. En lo que respecta a la tolerancia a la crítica expresada por los docentes, tampoco se encontraron diferencias estadísticas entre Género y Edad ($\chi^2 \alpha 0.05$ y 0.01). Al revisar estos resultados, se puede deducir que para el instituto tecnológico la diversidad de edades y de género no es una limitante para el establecimiento de comunidades de diálogo, lo que permite pensar en un programa de mejora continua centrado en la comunicación, a fin de integrar lo que Lave y Wenger (1991) denominan «comunidades de prác-

tica», basadas en el campo de interés, la comunidad y la práctica educativa (Wenger, 2006).

Pero no solo en este sentido se deben guiar los esfuerzos de capacitación, ya que la identidad docente exige ir más allá, al considerar que:

«En ningún proyecto de formación puede faltar el equilibrio entre lo científico, lo social y lo tecnológico, con mayor énfasis en lo humanístico, que promueva los enfoques del conocimiento, los cuales contrarresten la influencia del racionalismo, que fomente el equilibrio entre lo teórico y lo práctico, entre lo intelectual y lo afectivo, que oriente la formación del ser humano en forma integral para la convivencia, para fortalecer la personalidad autónoma, creativa, reflexiva, crítica y colaborativa de los individuos» (Eusse-Zuluaga, 2008:1).

Al proseguir con el análisis, se comprobó que el Género fue un factor que se diferenció significativamente (χ^2 ** α 0.05 y 0.01) en torno a la transmisión de mensajes que involucraron la promoción de valores universales (respeto, solidaridad e igualdad), apoyando los resultados descriptivos que se presentaron anteriormente. De esta manera se confirma que las maestras son las que mejor contribuyeron con la consolidación de una identidad docente basada en valores. Sin embargo, los resultados positivos para este grupo se asumen muy bajos, por lo que se debe considerar el fomento de los valores dentro de la institución. No se debe pasar por alto que la educación es

«...aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores» (Parra-Ortiz, 2003: 70).

Adicionalmente, es importante confirmar que la Edad no fue un factor diferenciador para esta condición (χ^2 α 0.05 y 0.01). El que los docentes más jóvenes compartan los mismos principios y valores que los mayores, puede ser un indicador del grado de influencia que éstos últimos ejercen, lo cual debe ser aprovechado para fortificar y avanzar en la consolidación de una educación en valores. En última instancia se debe reconocer que «nadie puede educar sin una base axiológica» (Eusse-Zuluaga, 2008).

Para el caso de los objetivos o Receptores hacia los cuales se dirigieron estos mensajes, los resultados revelaron que el grupo centró sus comentarios hacia la institución y sus propios compañeros, seguido de los grupos de docentes (χ^2 α 0.05 y 0.01). Ello revela el sentido humano con el cual se conciben

las relaciones sociales, lo que abre un área de oportunidad para el trabajo cooperativo y colaborativo, ya que para esto se requiere que todo grupo manifieste una empatía positiva. Asimismo, se mostró una actitud de aceptación hacia la institución donde se labora, hecho que dota de sentido de pertenencia al colectivo, condición que también opera a favor del trabajo grupal.

La evidencia encontrada en torno al Dominio de Conceptos que sobre educación poseían los maestros y maestras, demostró que ni el Perfil ni la Edad fueron factores determinantes ($\chi^2 \alpha 0.05$ y 0.01). Ello demuestra que las diferencias numéricas no fueron estadísticas, lo que permite pensar que la formación de los docentes es homogénea, sin que signifique que es la adecuada. La relevancia de estos datos se percibe desde la idea de integrar un *habitus* profesional (en el sentido bourdiano), integrado por esquemas prácticos (en el sentido piagetiano) que controlen la acción pedagógica, asumidas como acciones racionales e intencionales (Terigi, 2013).

Al examinar la congruencia existente entre los comentarios emitidos en torno a la pregunta planteada por el coordinador dentro de los foros y el reconocimiento del papel del docente como facilitador del proceso educativo, se verifica que ni la Edad ni el Perfil Profesional fueron elementos que operaran significativamente a favor de estas condiciones ($\chi^2 \alpha 0.05$ y 0.01). Esto tiene un significado relevante, en virtud de que al parecer los maestros y maestras en su conjunto mantienen una formación didáctica y pedagógica homogénea, que les caracteriza como una comunidad estable en cuanto a lo que se podría esperar de ella, en términos de su intervención dentro de la dinámica académica. Esta condición debe ser aprovechada en favor de un programa de mejora continua, o en el establecimiento de estrategias que desde las academias técnico-pedagógicas sean coordinadas. Otra línea de explicación lleva a considerar que existe una marcada influencia de los maestros y maestras que poseen mayor edad sobre los más jóvenes, así como de aquéllos que poseen un perfil de Agrónomos y Administradores sobre las demás formaciones profesionales, lo que de alguna manera uniforma la identidad docente y deja abierta la posibilidad de que, al introducir mejoras apoyadas por este grupo, puedan permear con relativa facilidad hacia los más nóveles.

En este mismo rubro, es de relevancia apreciar que ni la Edad ni el Tiempo dedicado a la docencia mostraron significancia en relación a cómo estas variables afectaron los comentarios hechos dentro de los foros ($\chi^2 \alpha 0.05$ y 0.01). Esto lleva a considerar que el conocimiento que se tiene sobre didáctica y pedagogía es lo que mejor explica las intervenciones educativas, condición que permite reflexionar sobre la utilidad que la formación de posgrado en educación estaría jugando en ellos.

CUADRO 9. Análisis no paramétrico en torno a las unidades de medición analizadas

Unidades de análisis	Estadístico de prueba			Resultado
	² Calculada	² tabular $\alpha 0.05$	² tabular $\alpha 0.01$	
Unidad de medición: psicológico-personalidad				
Actitud positiva manifestada por los maestros hacia la actividad realizada (promueve el diálogo/debate)				
Género	3.09 ^{NS}	7.815	11.345	No se rechaza H ₀
Edad	10.75 ^{NS}	16.917	21.666	No se rechaza H ₀
Actitud positiva manifestada por los maestros hacia la opinión negativa expresada por un compañero (tolerancia a la crítica)				
Género	4.19 ^{NS}	7.815	11.345	No se rechaza H ₀
Edad	14.36 ^{NS}	16.91	21.66	No se rechaza H ₀
Unidad de medición: alcances sociológicos				
Principios que apoyan los mensajes que pretende transmitir los maestros en torno a valores universales (respeto, solidaridad, igualdad)				
Género	18.89 ^{**}	7.215	11.345	No se rechaza H _a
Edad	7.777 ^{NS}	16.919	21.666	No se rechaza H ₀
Dirección del mensaje desarrollados por los maestros con base en la orientación de su contenido.				
Receptores	21.73 ^{**}	12.592	16.812	No se rechaza H _a
Unidad de medición: formación pedagógica y didáctica				
Práctica educativa (dominio de conceptos sobre educación) que manifestaron los maestros con base en su perfil profesional				
Perfil Profesional	15.35 ^{NS}	15.50	20.090	No se rechaza H ₀
Edad	15.69 ^{NS}	21.026	26.217	No se rechaza H ₀
Congruencia que existió entre los comentarios emitidos y la pregunta eje propuesta por el coordinador, manifestada por los maestros				
Perfil Profesional	9.11 ^{NS}	12.592	16.812	No se rechaza H ₀
Reconocimiento del papel del maestro en su calidad de facilitador del proceso educativo				
Perfil Profesional	8.54 ^{NS}	12.592	16.812	No se rechaza H ₀
Edad	14.47 ^{NS}	16.919	21.666	No se rechaza H ₀
Unidad de medición: cómo asocia su experiencia docente con el desarrollo de sus comentarios dentro del foro				
Edad	7.67 ^{NS}	16.919	21.666	No se rechaza H ₀
Tiempo dedicado a la docencia	10.79 ^{NS}	16.919	21.666	No se rechaza H ₀

IV.3. Tercer nivel de análisis

Al considerar que la memoria semántica brinda evidencia de la forma en que se organiza la información (Murillo y Becerra, 2009), se procedió a revisar las palabras definidoras que integraron el contenido del discurso expresado dentro de los foros virtuales. Se seleccionaron las diez principales palabras que de acuerdo a su Frecuencia (f) y Peso Semántico (PS) hilvanaron el discurso dominante dentro del proceso de capacitación docente (Diplomado). Como se observa, el núcleo de la matriz estuvo conformado por la palabra «competencia» (f= 270 y PS= 100%), seguido de «alumnos» (f= 159 y PS 59 %), «aprendizaje» (f= 136 y PS 50.37%), «estudiante» y «docente» con prácticamente la misma frecuencia y peso semántico, así como «planeación didáctica», «habilidades» y «conocimiento» con una frecuencia y peso muy cercanos (**Cuadro 10**).

CUADRO 10. Riqueza semántica de la red asociada a los significados del concepto «Habilidades Docentes».

Palabra definidora	Frecuencias	%	Valores de la red semántica (Peso semántico)
Competencia	270	28.57	100 %
Alumnos	159	16.83	59.00 %
Aprendizaje	136	14.39	50.37 %
Estudiante	76	8.04	28.15 %
Docente	71	7.51	26.30 %
Planeación Didáctica	57	6.03	21.11 %
Habilidades	52	5.50	19.26 %
Conocimiento	51	5.40	18.90 %
Institución	42	4.44	15.60 %
Enseñanza-Aprendizaje	31	3.28	11.48 %
$\Sigma=$	945		

Los resultados manifiestan que el vocablo «competencia» dominó el discurso durante el proceso de capacitación, siendo articulador en la estructura de los códigos que hicieron posible la dinámica discursiva dentro de los foros. Esto puede interpretarse como una condición lógica, en tanto el enfoque educativo que predominó en la propuesta curricular del Diplomado fue el sustentado en el desarrollo de competencias orientadas al ejercicio de la docencia. Es de destacar que las tres palabras con mayor peso semántico (competencia-alumnos-aprendizaje) asocian el desarrollo de competencias con condiciones ajenas al propio maestro, al vincular la competencia princi-

palmente con los alumnos y su aprendizaje. Se destaca así que la frecuencia y el peso semántico encontrado ($f=71$ y $PS=26.30\%$) permiten vislumbrar una aparente transferencia de responsabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje (el cual quedó expresado con el más bajo nivel), lo que debe tomarse en cuenta al momento de proponer las estrategias de trabajo dentro de los foros de capacitación y actualización.

Aunado a ello, se observa que «habilidades» y «conocimiento», bajo su frecuencia y peso semántico, fueron desestimadas como elementos integradores, incluso por debajo de «planeación didáctica». Ello representa un hecho relevante, ya que todo proceso educativo es proclive a incorporar en sus discursos estos vocablos, por lo que su bajo valor lleva a considerar la indispensable promoción de un mayor léxico educativo para todo el grupo.

En busca de identificar con mayor precisión la matriz semántica que define la identidad del docente de nivel tecnológico, el **Cuadro 11** muestra las diez principales palabras definidoras que integraron los niveles de cobertura del discurso, así como las analogías y sentidos metafóricos que se identificaron dentro de él. Esto les confiere a las palabras la condición de «conceptos», al observarse como concepciones amplias e incluyentes. Como información adicional se describe el uso de los antónimos empleados por el grupo de maestros y maestras.

Se destaca la manera en que se asocia la «competencia» como una cualidad exclusiva del docente, con amplias analogías que se equiparan con habilidades, destrezas y capacidades, lo que deja fuera la presencia del «alumno»; no así del «estudiante», donde se vincula la competencia con su desempeño y la realización de tareas.

Adicionalmente se observa que existe una marcada identidad construida a partir de la *institucionalidad* del docente, alumno, estudiante y competencia, concepto que es reiterativo. Esta condición, al sumarse a la identificación de la «planeación didáctica» como estructura administrativa y organizacional del quehacer académico (curso, materias, asignatura, estrategias, programación de clase, programas académicos, etc.), que además está permeando conceptos como «habilidades» y «conocimiento» y «enseñanza-aprendizaje», deja entrever una fuerte adhesión de los maestros a la educación escolarizada, sus estructuras normativas y procesos legitimadores. Ello se confirma al apreciar que para el caso de «institución» la identidad docente es un precepto vinculado al orden (equiparado a fundación; instauración; establecimiento; creación; sociedad; organismo; organización; asociación) que incluso trasciende el espacio institucional para acercarse a la sociedad y los padres de familia.

Esto supone un hallazgo importante, que dice mucho de las posturas colectivas y las cosmovisiones que se construyen en la comunidad, lo cual sitúa al maestro como un trabajador de la educación, lejos de la figura de «... maestro/a pedagogo y también trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural).» (Dirección General de Cultura y Educación, 2008:15). Esto coloca la identidad de los maestros en un plano utilitario e instrumental, ya que «mucho de este significado central se deriva de las concepciones más actuales acerca de la práctica docente provenientes de las tradiciones anglosajonas» (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 15). Se trata de una práctica educativa orientada desde la *tekne* (hacer calculable y ordenado), lejana a la *poiesis* (creación estética y producción de un mundo o un orden posible, distinto al establecido).

Se trata de una identidad proclive a la racionalidad pedagógica, de corte instrumental, con el consabido riesgo de una producción y reproducción del discurso pedagógico monotemático (para este caso, centrado en competencias), lo que se contrapone a la complejidad con la cual se asume actualmente la educación y el hecho educativo. Ello exige trazar un nuevo horizonte formativo en la plantilla de maestros y maestras, bajo discursos y lenguajes que configuren una comunicación cercana a la creatividad, la sensibilidad y la comprensión estética de su práctica y del proceso educativo, que permita que dicha práctica se amplíe, al grado de admitir el diálogo de saberes y la complejidad que implica.

En busca de identificar la ideología que demuestre la posición que guardaron los maestros y maestras en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje, antes y después del Diplomado, se recurrió a la prueba de signos, encontrándose que con un estadístico de prueba de $x = 3$ y un valor crítico de 1 ($n = 11$ y $\alpha = 0.05$), no se rechaza la hipótesis nula de no diferencia, por lo que no hay suficiente evidencia para sustentar el rechazo de la aseveración de que la mediana de las diferencias es igual a 0; esto es, no existe suficiente evidencia para justificar el rechazo de la aseveración de que no existe una diferencia entre quienes pensaron que habían mejorado con el Diplomado y quienes afirmaron que no había sido útil.

Estos resultados no permiten apreciar una verdadera valoración de este tipo de estrategias de capacitación y actualización por parte de los maestros/as, lo que reduce su impacto como medio para consolidar una identidad docente que comulgue con los estándares nacionales del sistema tecnológico, así como de las directrices emanadas de las exigencias internacionales, las cuales centran el éxito de las instituciones en la calidad de los docentes, en particular de su práctica educativa.

CUADRO 11. Matriz semántica de la asociación de conceptos expresados dentro del foro

	Estructura central del discurso	Niveles de cobertura del discurso	Analogías y sentidos metafóricos del discurso	Uso de antónimos dentro del discurso
	Concepto	Asociado con:	Equiparado con:	Antagonista con:
1	Competencia	Habilidades docentes; Docente; Institución; Dominios de los saberes; Planeación.	Capacidad; Habilidad; Destreza; Suficiencia.	Falta de capacidades para hacer las cosas bien; Incompetencia.
2	Alumnos	Actividades de aprendizaje; Enseñanza; Programas; Profesor; Información que se le proporciona; Institución; Maestro; Identidad docente.	Estudiante; Escolar; Educando; Seguidor.	Profesor; Maestro.
3	Aprendizaje	Experiencia; Enseñanza; Profesor; Docente; Facilitador; Mediador; Orientador; Organización; Herramientas; técnicas.	Estudio; Enseñanza; Educación; Práctica; Amaestramiento; Instrucción; Aplicación; Experiencia.	Inexperiencia; Falta de conocimiento; Falta de educación.
4	Estudiante	Institución, Docente, Aprendizaje; Programa de estudios; Materias; Competencia; Asignatura; Conocimientos; Facilitadores; Desempeño; Tareas.	Alumno; Educando; Colegal; Escolar; Seguidor.	Profesor; Maestro.
5	Docente	Plazas heredadas; Habilidades; Conocimientos; Experiencia profesional; Enseñanza; Institución; Crisis; Desempeño; Responsabilidad; Estrategias.	Didáctico; Pedagógico; Profesor; Maestro; Educador.	Sin carrera profesional; Falta de conocimiento.
6	Planeación Didáctica	Programa de la materia; Estrategias; Programa de trabajo; Competencias; Materias; Programas de estudio; Actividades; Trabajos a realizar; Programación de clases; Estrategias; Acciones; Programas académicos; Aprendizaje; Curso; Avance programático; Asignatura.	Preparar; Organizar; Programar.	Desorganización; Improvisación de actividades.
7	Habilidades	Profesores; Planeación; Contenidos; Lineamientos institucionales; Recursos; Capacidades; Competencias; Curso; Instrumentación didáctica; Aprendizaje; Destrezas; Desempeño de actividades.	Capacidad; Competencia; Aptitud; Destreza; Pericia; Experiencia; Práctica; Cualidad.	Incompetencia; Incapacidad; Inexperiencia; Torpeza.
8	Conocimiento	Enseñanza; Aprendizaje; Estudiantes; Alumnos; Profesores; Educación; Docente; Competencias; Contenidos; Estándares; Habilidades; Materias didácticas; Proyectos; Experiencias; Procesos; Organizaciones; Asignaturas; Resolución de problemas.	Entendimiento; Inteligencia; Discernimiento; Consciencia; Razón; Intuición; Saber; Ciencia; Sabiduría; Competencia; estudios	Ignorancia.
9	Institución	Docentes; Estrategias; Identidad docente; Crisis; Compañeros docentes; Padres de familia; Alumnos; Profesionistas; Habilidades.	Fundación; Instauration; Establecimiento; Creación; Sociedad; Organismo; Organización; Asociación.	Desorganización.
10	Enseñanza-Aprendizaje	Experiencia; Modelo; Competencia; Alumno; Profesor; Planeación; Observación; Inducción; Técnicas de enseñanza; Instituto; Estudiante; Competencias; Mejores resultados. Estudio; Enseñanza; Educación; Práctica; Amaestramiento; Instrucción; Didáctica; Aplicación; Experiencia.		Falta de conocimientos; Falta de educación; Inexperiencia.

V. Conclusiones

A partir de la evidencia obtenida y al considerar que

«... en el campo de la educación converge toda manifestación de cultura, de conocimiento, de arte; porque es en el ámbito educativo donde los mayores y más sorprendentes descubrimientos se renuevan y caducan a cada instante; donde la frontera de la investigación, del desarrollo científico, tecnológico y de la innovación se amplía continuamente» (DGEST, 2012:13),

se puede afirmar que la dinámica académica de los foros virtuales, concebidos como escenarios de aprendizaje e integración de comunidades de diálogo, es una actividad positiva, acreditable como estrategia para identificar la identidad docente.

Para este caso, la identidad docente del maestro del Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván, se caracterizó por una actitud y aptitud proclive al diálogo, a la apertura y al debate, basada en relaciones que se sustentan en el respeto y la igualdad. Estos principios, aunque vigentes, deben potenciarse sobre la base del saber pedagógico construido, que si bien está presente, debe orientarse hacia el conocimiento conceptual y epistemológico de la educación, en busca de propiciar mejores intervenciones discursivas, como resultado de una redefinición de su papel como docente. Ello también aportará elementos de crítica fundamentada, entendida como elemento necesario para la continua construcción de la identidad que emerge de la permanente interpretación, problematización y transformación del sentido de la función docente.

Aunque con un fuerte arraigo institucional, es indispensable que la identidad docente se impregne de un dinamismo con sentido histórico-crítico, que permita la construcción de saberes y conocimientos socialmente productivos, definidos desde la experiencia y formaciones profesionales y recreadas por el colectivo docente. Ello derivará en mejores espacios de entendimiento, de empatía positiva, dándole mayor respaldo al trabajo en grupo.

La persistente racionalidad con la cual se intenta responder a los asuntos educativos, derivada del sentido utilitario de la educación que se observó, debe ser sustituido por una perspectiva no solo lógico-explicativa, sino emocional y socioperceptiva, de índole cultural. Subjetividad entendida como cultura diferenciada y cultura como conjunto de subjetividades objetivadas para operar en la realidad institucional. Estas subjetividades son los productos de la propia cultura escolar, de las formas de intercambio y negociación de saberes y emociones, de las relaciones sociales concretas que les sos-

tienen y que dan lugar a una identidad colectiva que se renueva y alinea con la realidad.

Como puede observarse, la ausencia más notoria en la identidad de los docentes estriba en su descontextualización como «trabajador de la cultura», debido a su mayor peso como «organizador de estrategias educativas». Por ello debe entenderse que el docente construye su identidad en el campo de su práctica, dentro del aula, en la institución y sobre todo en las relaciones entre sus pares (maestro-maestro). Todos estos campos aportan simbolismos que legitiman los rituales, hábitos, costumbres y rutinas que entrelazan el fino tejido de su identidad.

El fuerte arraigo con la matriz discursiva sustentada en el enfoque de las competencias, mostró la adhesión al discurso oficial, a la palabra construida desde espacios ajenos. Este hecho muestra que los maestros construyen su *locus* desde el exterior, particularmente porque en sus expresiones se deja entrever una reiteración de las formas gramaticales con las que se justifica la ideología dominante expresada en el currículo.

Como producto de ello, el colectivo no encontró «utilidad» en el despliegue del Diplomado. Debido probablemente a su aparente dominio del discurso oficial sobre el enfoque que se propuso dentro del curso-taller. Esta percepción social se origina en el imaginario colectivo y toma forma para expresarse en una aparente desidia por ir «más allá de lo evidente», lo que deja a la estrategia de capacitación como un ritual académico más. Sin embargo, no debe desestimarse las ventajas que conlleva la interacción social propiciada por los foros, la cual debe servir como elemento articulador de los cambios en la propia representación social acerca de la educación, la sociedad, la institución, los maestros y los estudiantes. Para ello se debe aprovechar la ventaja que ofrece el contar con maestros y maestras con experiencia en el campo educativo, así como la disposición de los más jóvenes, quienes deberán consolidar una identidad más cercana a la cultura académica.

Referencias bibliográficas

- BARBERÁ, E.; BADIA, J.; MOMINÓ, J. (2001). *La Incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- BARDIN, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARRÓN-TIRADO, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas, en: *Perfiles Educativos*, 31(125): 76-87.
- CÁCERES, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable, en: *Psicoperspectivas, Revis-*

- ta de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2: 53-82.
- CARRIZALES-RETAMOZA, C. (1986). *La experiencia docente*. México: Línea.
- DGEST. (2010). Guía del Instructor para impartir el curso-taller Curso-Taller: «Competencias básicas en ofimática e internet (como apoyo al DFDCD)». Dirección General de Educación Superior Tecnológica, Coordinación Sectorial, Académica Dirección de Docencia, Área de Desarrollo Académico. Disponible en: < http://www.dgest.gob.mx/images/areas/docencia01/2010/Cursoofimatica_internet/1_guia_del_instructor-1.pdf > [17 de noviembre de 2010].
- DGEST. (2012). *Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales*. México: Dirección General de Educación Superior Tecnológica.
- DIAS-SOBRINHO, J. (2008). Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. En: GAZZOLA, A.L.; PIRES, S. (Edit.). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para américa latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2008). *Diseño curricular para la educación superior*. Buenos Aires: La Provincia.
- EUSSE-ZULUAGA, O. (2008). La formación del profesor es un reto y una prioridad para dar respuesta a las demandas actuales de su campo laboral. Boletín SUAyED, UNAM. Disponible en: < <http://dione.cuaed.unam.mx/nramirez/boletin2008/boletinesanteriores/boletinsuayedo6/ofelia.php> > [12 de jun. de 2012].
- FERNÁNDEZ, CH, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. Ciencias Sociales, en: *Revista de la Universidad de Costa Rica*, 2 (96), 35-54.
- FELIZ, T.; RICOY, M. C. (2003). El descubrimiento de la dimensión cualitativa de la investigación a través de un foro educativo. (pp. 131-165). En A. MEDINA y S. CASTILLO (Coords.) *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: UNED.
- FELIZ-MURIAS, T. (2012). Análisis de contenido de la comunicación asincrónica en formación universitaria, en: *Revista de Educación*, 358: 282-309.
- FIERRO, E. M.C.; CARBAJAL, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa-Universidad Iberoamericana.
- GROS-SALVAT, B. y ADRIÁN, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior, en: *Revista de Teoría de la Educación*, 5. Disponible en: <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm> [17 de mayo de 2009].
- HUN JO, S. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions, in: *Teaching and Teacher Education*, 43: 120-130.
- MENDOZA, C. A. M. (2014). Implementación de programas Escuelas Promotoras de Salud en la Escuela Fiscal Santa Marianita de Jesús, de Charapotó, Cantón Sucre-Manabí 2013. Tesis de Maestría. Universidad Técnica Particular de LOJA. 153 p.

- UNESCO. (2008). *Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes*. Londres: UNESCO.
- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÓPEZ-NOGUERO, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación, en: *Revista de Educación*, 4: 167-179.
- MÄKITALOA, K.; HÄKKINENA, P.; LEINONEN, P.; JÄRVELÄB, S. (2002). Mechanisms of common ground in case-based web discussions in teacher education, en: *Internet and Higher Education*, 5: 247-265.
- MURILLO, E.P.; BECERRA, P.S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos, en: *Revista de Educación*, 350: 375-399.
- PARRA-ORTIZ, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula, en: *Tendencias Pedagógicas*, 8: 69-88.
- PAULICK, I.; RETELSDORF, J.; MÖLLER, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices, en: *International Journal of Educational Research*, 61: 60-70.
- PIÑUEL-RAIGADA, J. L.; GAITÁN, J.A. (1995). *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- PIÑUEL-RAIGADA, J. L.; GARCÍA-LOMAS, J.I. (2001). *Autopoiesis y comunicación*. Research Group nº 51 (ISA), III Congreso Internacional de Sociocibernética. León, Guanajuato (México).
- PIÑUEL-RAIGADA, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, en: *Estudios de Sociolingüística* 3(1): 1-42.
- ROMERO-RODRÍGUEZ, L.C. (2005). Modelos para el análisis de la profesión docente universitaria, en: *Perspectivas docentes*, 29: 5-18.
- SCHECHTER, CH. (2012). Developing teachers' collective learning: Collective learning from success as perceived by three echelons in the school system, in: *International Journal of Educational Research*, 56: 60-74.
- STRUYVEN, K.; VANTHOURNOUT, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching, in: *Teaching and Teacher Education*, 43: 37-45.
- TERIGI, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative research: analysis types & software tools*. New York: The Falmer Press.
- VAN DROOGENBROECK, F.; SPRUYT, B. ; VANROELEN, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work, en: *Teaching and Teacher Education*, 43: 99-109.
- WENGER, E. (2006). Communities of practice, a brief introduction. Disponible en: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2013/10/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> > [15 de noviembre de 2013].