

## Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión

---

**Aguayo-Rousell, Hilda Berenice**

Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión  
Revista Electrónica Educare, vol. 24, núm. 1, 2020  
Universidad Nacional. CIDE  
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194162217018>  
DOI: 10.15359/ree.24-1.18

## Artículo

# Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión

Teachers' Trainers. Social Representations of Their Profession

Formadores de docentes. Representações sociais de sua  
profissão

Hilda Berenice Aguayo-Rousell<sup>1</sup>

hildaberencie20@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4544-8223>

Revista Electrónica Educare, vol. 24,  
núm. 1, 2020

Universidad Nacional. CIDE

Recepción: 27 Abril 2018

Recibido del documento revisado: 15

Septiembre 2019

Aprobación: 07 Noviembre 2019

DOI: 10.15359/ree.24-1.18

### Financiamiento

Fuente: Dirección General de Asuntos  
del Personal Académico

Fuente: Universidad Nacional

Autónoma de México

Nº de contrato: (PAPIIT)-IN400617

CC BY-NC-ND

**Resumen:** La investigación presenta los resultados de un estudio sobre representaciones sociales de docentes de 4 escuelas normales de la Ciudad de México (CDMX). El objetivo fue identificar creencias, opiniones, actitudes sobre diversos aspectos asociados con su función profesional, dado que dichas opiniones y creencias guiarán sus prácticas en su desempeño profesional. La muestra fue probabilística intencional constituida por 13 docentes con perfil profesional distinto y condiciones laborales diversas, se les aplicó una entrevista semiestructurada con 45 preguntas divididas en 4 apartados. Los datos se procesaron con el programa Atlas ti con base en las 3 dimensiones centrales de las RS: *información, campo de representación y actitud*. Entre los principales resultados se observa que sus creencias y opiniones sobre su quehacer profesional están atravesadas por el devenir histórico de dichas instituciones y la dependencia directa con la SEP. En los hallazgos se encuentra que sus representaciones sobre la profesión las relacionan con el sentido de responsabilidad y gusto por formar seres humanos; *ser personas apasionadas* de la docencia entiendéndola como *entrega, dedicación, sacrificio, frustración, desilusión*, situaciones vinculadas directamente con el desarrollo histórico y tradicional de esta profesión, pero no con la producción de conocimientos. En las conclusiones se reitera que los grupos docentes son parte fundamental de las escuelas normales y que estudiar y comprender sus pensamientos, creencias y prácticas es imprescindible para mejorar la calidad educativa en dichas instituciones, y generar propuestas de formación y actualización viables que realmente incidan en sus prácticas profesionales.

**Palabras claves:** Personal formador de docentes, docentes, representaciones sociales, profesión.

**Abstract:** This paper reports the results obtained from a study on the document titled “Social Representations” in teachers from four different Bachelor’s degree level schools in Mexico City. The objective was to identify beliefs, opinions, and attitudes about their professional roles associated with their professions because these beliefs and opinions will guide their professional practices on the field. The sample taken applied what was called “Intentional Probabilistic.” Over 13 teachers were interviewed. They had different professional profiles and various types of work. A questionnaire was applied to the teachers; it was divided into 45 questions organized into four parts. The program used is called “Atlas ti” based on three central dimensions that were Information, Representation Field, and Attitude. Among the results, we can observe that all the participants are full-time teachers and have a Level C degree. None of them has a Ph.D.; half of them have a Master’s Degree, and the rest, a Bachelor’s degree. Their different beliefs derive from their university programs, which follow a direction imposed by the Mexican government Department of Education. Their beliefs on what a good teacher should be are related to responsibility and the formation of good human beings and citizens. They are also related to being passionate about the role of teaching, understood

as dedication, courage, sacrifice, frustration, disappointments. These representations are situations related to historical developments of this long-standing profession, but not to the production of knowledge itself. We can conclude that teachers are a fundamental part of higher-level education schools. Understanding teachers' thoughts, beliefs, and practices is essential to improve the quality of education in these institutions, as well as to generate viable training and update proposals that have an impact on their professional practices.

**Keywords:** Teachers, trainers, social representations, profession.

**Resumo:** A investigação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre representações sociais de docentes de 4 escolas normais da Cidade do México (CDMX). O objetivo foi identificar crenças, opiniões e atitudes sobre diversos aspectos associados à sua função profissional, dado que estas opiniões e crenças guiarão as práticas no seu desempenho profissional. A amostra foi probabilística intencional constituída por 13 docentes com diferentes perfis profissionais e condições trabalhistas diversas. Foi aplicado uma entrevista semiestruturada com 45 questões divididas em 4 grupos. Os dados foram processados com o programa Atlas ti baseados nas 3 dimensões centrais das representações sociais: informação, campo de representação e atitude. Entre os principais resultados, observa-se que suas crenças e opiniões sobre o trabalho profissional estão influenciadas pelo transcurso histórico das instituições e a dependência direta da SEP. Os resultados encontrados indicam que as representações sobre a profissão estão relacionadas com o sentido de responsabilidade e prazer na formação de seres humanos; ser pessoa apaixonada pela profissão docente, compreendendo a mesma como dedicação, sacrifício, frustração, desilusão, situações vinculadas diretamente ao desenvolvimento histórico e tradicional dessa profissão, mas sem a produção de conhecimentos. Nas conclusões, reitera-se que as equipes docentes são parte fundamental das escolas normais, dessa forma, estudar e compreender seus pensamentos, crenças e práticas são imprescindíveis para melhorar a qualidade da educação nessas instituições e gerar propostas de formação e atualização viáveis que realmente impactem em suas práticas profissionais.

**Palavras chave:** formadores, docentes, representações sociais, profissão.

## Introducción

### *Un acercamiento al objeto de estudio*

En 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB), la SEP inició el proceso de descentralización del sistema de Educación Básica y Normal en México; transfirió a los Estados la tutela de las instituciones formadoras de docentes y conservó, exclusivamente, la administración de las Escuelas Normales (EN en adelante) federales y las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ubicadas en el Distrito Federal. En 1997, con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), se inicia la reforma curricular de la enseñanza normal, se modifican los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar (1999), Primaria (1997), Secundaria (1999); Educación Física (2002); Educación Especial (2004); Educación Primaria con Orientación Intercultural y Bilingüe (2004). Dicho programa tuvo como propósitos la actualización de la planta docente y el impulso y fortalecimiento de la vida académica, fue respaldado con el mejoramiento de la infraestructura y con estrategias para optimizar la gestión institucional. En 2002 inicia el Programa de Mejoramiento

Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN en adelante), con propuestas de intervención y financiamiento para el perfeccionamiento de los procesos de gestión y formación de las instituciones formadoras de docentes.

Dada la trascendencia de su misión, en distintos momentos se han realizado esfuerzos para la renovación de estas entidades, sin que hasta la fecha dichos esfuerzos hayan fructificado (Arnaut, 2012; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017, 2015; Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Su transformación de nivel técnico a licenciatura en 1984 no fue acompañada de acciones eficientes de modernización, lo que redundó en la continuidad de prácticas tradicionales legitimadas que no fueron modificadas; planta académica con docentes sin especialidad ni perfil para atender alumnos de este nivel; insuficiente presupuesto; infraestructura deteriorada y desconocimiento de estrategias de planeación y evaluación institucionales que garantizaran su consolidación como instituciones de educación superior (Reyes y Zúñiga, 1994). Con la reestructuración de la SEP en 2005, se crea la Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE), en un intento por “transformar la enseñanza normal en un auténtico subsistema de educación superior, al ubicarla en el mismo ámbito administrativo que los otros dos grandes subsistemas de este nivel educativo (el universitario y el tecnológico)” (Arnaut, 2012, p. 251).

En las EN no existe un modelo único de profesorado, gran heterogeneidad caracteriza al gremio según las particularidades de cada institución. De acuerdo con datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2017), en el ciclo escolar 2015-2016 se inscribieron 108 555 estudiantes en alguna licenciatura de Educación Normal, siendo atendidos por 15 602 docentes en 460 Escuelas Normales a nivel nacional. Durante décadas se ha asociado la calidad de la educación en México con la calidad de los servicios que ofrecen estas instituciones, afirmándose que en los deficientes resultados de las evaluaciones a nivel nacional e internacional influyen, de manera significativa, la preparación del profesorado y sus estrategias didácticas (Arnaut, 2012; Cruz, 2014; INEE, 2015, 2017), de allí la trascendencia de acercarse al universo de las EN.

Diversos estudios de la educación (Perrenoud, 2001; Tedesco y Tenti, 2006; Vaillant, 2005) han señalado, reiteradamente, que para transformar los sistemas escolares y elevar la calidad de los procesos educativos, es necesario primero modificar las maneras de hacer las reformas curriculares, que necesariamente inciden en el *ser* del personal docente, en sus prácticas y en su trabajo profesional. Vaillant (2005) lo destaca de manera significativa:

Por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar. Es necesario en consecuencia, lograr reformas significativas, efectivas y ante todo, sustentables en las prácticas profesionales y culturas de trabajo de los docentes. (p. 45).

En CDMX, por tradición estas instituciones han formado al personal docente de educación básica, ofertando licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Física, Educación Especial y Entrenamiento Deportivo, dependientes de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Las formas de asumir el ejercicio de la docencia en estas instituciones también son diferentes y dependen de factores como la edad, preparación profesional, condiciones de trabajo, tipos de contratación, experiencia, dinámica de trabajo institucional, entre otros. En las EN, como en cualquier contexto educativo, los actores -docentes, estudiantes, autoridades, padres y madres de familia, personal de apoyo- elaboran un conjunto de ideas, creencias, pensamientos vinculados con la institución, los procesos de enseñanza, la evaluación, las formas de ejercer la disciplina, las normas, las autoridades. Dado que estas formas de conocimiento colectivo llamadas también representaciones sociales (RS en adelante), guían las acciones y son determinantes en las actitudes y comportamientos, conocer y profundizar en las representaciones del personal docente de las EN sobre su profesión, permite visualizar las posibles formas de actuar de estos grupos profesionales de la educación, para comprender y fortalecer sus ámbitos de acción y, de ser posible, incidir en sus espacios de actualización y profesionalización. Las personas participantes en este estudio son personal formador de docentes que, a través de sus testimonios y discurso, expresan las RS construidas en torno a su profesión.

## Referente teórico

El trabajo se inscribe en la propuesta teórica y metodológica de las RS, definidas como un corpus de conocimiento de sentido común que se elabora en forma colectiva, generalmente las expresa un individuo y se refieren a algo o a alguien (Jodelet, 1985). Identificar cómo los individuos y grupos se apropián de visiones o pensamientos colectivos que les orientan para actuar en el mundo y tomar posiciones respecto de algún objeto o situación (Abric, 2001) permite entender la dinámica de las interacciones sociales y los diversos modos de actuar de los individuos. Moscovici (1979) describe las RS como producto del nuevo sentido común, generadas en los espacios de vida cotidiana durante los procesos de socialización con la familia, amistades, colegas, vecinos y vecinas, etc. Las RS desempeñan un rol principal en las relaciones sociales porque orientan el sentido de las prácticas.

Jodelet (1985, p. 486) señala “tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales”, de ahí la trascendencia de reconocer el papel de las RS en el análisis del quehacer del personal docente. Las RS son imágenes elaboradas que el actor construye acerca de hechos cotidianos, no son un reflejo fiel de la realidad y dependen de tres componentes principales: la *información*, entendida como la cantidad y tipo de

conocimientos que posee un individuo o grupo con respecto a un objeto social, en nuestro caso, la docencia; el *campo de representación*, que expresa la organización del contenido, la jerarquía determinada entre los distintos elementos que conforman al objeto, y la *actitud* referida al posicionamiento del individuo, su orientación a favor o en contra del objeto representado (Moscovici, 1979).

Diversas investigaciones, desde las ciencias sociales (Abric, 2001; Farr, 1985) y particularmente desde el campo educativo (Garnique, 2012; Gutiérrez, 2007; Piña, 2007), se han acercado al estudio de las RS como forma de profundizar en el conocimiento de las múltiples problemáticas educativas. Jodelet (2003) señala la creciente producción teórica relacionada con este campo y la importancia del contexto al analizar las diversas formas como se origina, circula y reproduce el conocimiento de sentido común en las instituciones escolares, así como la necesidad de identificar cómo permea los comportamientos y las prácticas educativas, tanto de docentes como de estudiantes. Al ser conocimiento de sentido común, las RS sustituyen al saber especializado y permiten a las personas desenvolverse e interactuar en su núcleo social inmediato (Jodelet, 1985). Para Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi (2005), la importancia del estudio de las RS se ubica en que su materia de análisis son un conjunto de opiniones, creencias, prejuicios individuales, comunes a grupos de individuos que, al contener principios organizadores genéricos, es necesario reconstruir, para develar sus funciones de regulación social.

El personal docente normalista como sujeto y actor, que con sus interacciones sociales contribuye en la vida institucional, es poseedor de saberes, creencias, imaginarios orientadores de sus prácticas que le otorgan sentido y significado a su hacer cotidiano. Estudiar al personal docente de las EN es de vital importancia, porque constituyen uno de los factores centrales del sistema educativo; sin profesorado no hay enseñanza. Otra razón es que en México existe poca producción investigativa que recupere la figura del personal docente de las instituciones formadoras.

En países como Argentina, Laudadío, Mazzitelli y Guirado (2015) y Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009) investigan sobre las representaciones que construye el personal docente durante sus prácticas profesionales en la enseñanza de las ciencias y cómo estos pensamientos y creencias determinan sus actitudes hacia la materia de estudio. También D'Andrea y Corral (2006), en la ciudad de Corrientes, indagan sobre las RS de docentes en un instituto de formación de profesorado, en donde relacionan las representaciones del personal docente acerca del buen y mal estudiante con el éxito y fracaso escolar, y se reconoce la intervención de factores actitudinales en la conformación de los comportamientos sociales. En México, Arbesú y Piña (2009), Gutiérrez (2007) y Piña (2007) realizan estudios sobre RS de docentes y estudiantes en instituciones de educación superior (IES en adelante) como la UNAM, UAM, UPN. Señalan el papel de estas en la elaboración y cimentación de interacciones y prácticas cotidianas en las aulas universitarias. También en México, Garnique (2012), Gutiérrez (2013) y Lozano (2009) indagan sobre las RS en docentes y estudiantes de educación básica, profundizando

en los factores que inciden en situaciones de exclusión, abandono y reprobación en el caso del alumnado y decepción, cansancio y frustración en el personal docente. El análisis de estos trabajos permite entender la importancia de estudiar las RS del personal docente formador de docentes desde distintos enfoques y propuestas metodológicas. También proporciona gran riqueza de información sobre sus pensamientos, creencias, imágenes que orientan y determinan su trabajo profesional, lo cual, para el caso de esta investigación, constituye el eje principal de la indagatoria.

Investigar las RS del personal docente de las EN permite acercarse a las interacciones cotidianas, reflexionar sobre sus métodos, enfoques pedagógicos, formas de evaluación, para comprender el porqué de la dinámica de estas instituciones que han anclado muchas de sus prácticas en tradiciones añejas (Arnaut, 2012; Cruz, 2014; Vera, 2011), que ya no responden a las actuales necesidades educativas del país.

## Aproximación metodológica

Para el estudio de las RS existen diferentes acercamientos metodológicos (Abric, 2001; Banchs, 2000; Jodelet, 1985; Moscovici, 1979; Moscovici y Hewstone, 1985), en los que destacan dos corrientes principales: la corriente estructural, que confiere importancia al núcleo central y al contenido de las representaciones, y la corriente procesual, que considera tanto los procesos cognitivos de carácter individual, como los procesos sociales de interacción colectiva. Esta investigación se sitúa en la corriente procesual debido a que indaga “los procesos... de interacción y contextuales de carácter social” (Banchs, 2000, p. 3.3) que se originan en el contexto de las EN; se refiere a las ideas, pensamientos y creencias del personal académico de estas y se reflexiona sobre el entorno que ha caracterizado a estas históricas instituciones y las actuales condiciones de desarrollo que imperan en ellas.

La investigación se realizó en el contexto de 4 EN de CDMX, instituciones que imparten las licenciaturas de Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial y Educación Preescolar. La muestra se constituyó por 13 docentes que se seleccionaron con un criterio no probabilístico intencionado (Katz, 1972); para participar debían pertenecer a la planta docente de alguna EN, tener más de 5 años de servicio y desempeñarse frente a un grupo. Por las características del tipo de muestra no se buscó docentes de alguna especialidad en particular, participaron quienes lo aceptaron de manera libre y espontánea.

Para la recolección de datos se diseñó y aplicó una guía de entrevista semiestructurada con una duración media de 80 minutos, en citas acordadas previamente con el profesorado durante los meses de mayo a noviembre de 2017. El instrumento contiene 4 apartados: el primero, con información sobre *datos personales, formación académica y condiciones de trabajo* con un total de 23 preguntas. Los siguientes apartados corresponden a las 3 dimensiones de las RS: *información*, con 13 interrogantes; *campo de representación*, con 11 preguntas y *actitud*, con

8 cuestiones. El instrumento se diseñó para responder a las preguntas de estudio formuladas al inicio de la investigación: ¿Qué representaciones sociales sobre su profesión han construido los académicos de las escuelas normales? ¿Cuáles de estas representaciones se hacen presentes en sus percepciones sobre su quehacer profesional? Con el propósito de dar respuesta a estos cuestionamientos, se buscó profundizar en las RS del personal docente para comprender sus actitudes y comportamientos en su ejercicio profesional. Se creó una base de datos en Excel para sistematizar la información relacionada con cuestiones generales para caracterizar a la población. También se utilizó el programa Atlas Ti para análisis de datos cualitativos, se diseñaron unidades hermenéuticas y se asignaron códigos para determinar las categorías teóricas en cada una de las 3 dimensiones. Posteriormente, se integraron familias de palabras para establecer relaciones entre las categorías y se contrastaron los datos para su interpretación. A continuación se presenta en la Tabla 1 la concentración de las categorías teóricas:

**Tabla 1:**  
Categorías teóricas

Información	Campo de representación	Actitud
Interés e ingreso a la docencia	¿Qué es enseñar?	¿Te agrada ser docente?
¿Docente o profesionista?	Actividades cotidianas del profesorado	Significados de "ser buen profesor o profesora"
Participación en actividades académicas externas	Perfil para trabajar en IES	Evaluaciones institucionales
Publicaciones	Actividades con mayor sentido formativo para el estudiantado	Ambiente institucional para el desarrollo profesional del personal docente

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se concentró la información de las 3 dimensiones de la representación (Moscovici, 1979): la dimensión *información* contiene 4 apartados que corresponden a la organización de los conocimientos que el personal docente tiene sobre su quehacer profesional; la dimensión *campo de representación* también con 4 apartados, jerarquiza los elementos de los contenidos de la representación y la dimensión *actitud* a través de los 4 apartados muestra la orientación de la conducta del personal docente con respecto al objeto representado.

## Análisis de resultados y discusión

El primer apartado sobre *datos generales* permitió conocer a la población para caracterizar al personal docente de la muestra, constituida por 69 % de hombres y 31 % de mujeres. El personal docente labora en las instituciones (1), (2), (3) y (4), todas orientadas a formar licenciados y licenciadas en educación básica. Sus edades varían de 34 a 73 años, lo que denota una población mayoritariamente madura. Sobre su perfil profesional, más de la mitad (62 %) de cursaron su primera licenciatura en alguna de las EN, de donde puede inferirse su estrecha relación con el

subsistema; la otra parte (38 %) egresó de otras licenciaturas relacionadas con lo educativo como medicina, derecho, psicología, sociología y ciencias de la comunicación. En la Tabla 2 se presenta la caracterización del personal docente participante en la muestra:

**Tabla 2:**  
Caracterización de la muestra

Sexo	Institución de procedencia	Edad	Tipo de contratación	Perfil profesional
Hombres 69%	(1) 46%	Menos de 40: 15%	Tiempo completo: 77% Asignatura: 23%	Doctorado 0
Mujeres 31%	(2) 23%	DE 41 a 60: 77%	Titular C: 69%	Maestría 31%
	(3) 23%	De 61 a 73: 8%	Titular A o B: 7%	Estudios de Maestría 46%
	(4) 23%		Asignatura 23%	Licenciatura 23%

Nota: Elaboración propia.

Entre los aspectos a resaltar de los datos anteriores, llama la atención la edad del profesorado donde 85 % tiene más de 40 años, lo cual indica una planta académica madura, que teniendo gran experiencia pudiera necesitar actualización en los avances tecnológicos y científicos que exige trabajar en IES. Asimismo, un alto porcentaje son docentes de tiempo completo (77 %) con categoría titular C (69 %), de donde se reflexiona una situación favorable para el personal docente normalista en comparación con las condiciones laborales en otras IES (INEE, 2015). Sin embargo, los datos presentan cierta debilidad en la formación profesional, en la muestra no hay docentes con grado de doctorado y casi la mitad solo tiene estudios de maestría, lo cual puede representar un obstáculo para la integración de grupos de investigación y cuerpos académicos que perfilan su desarrollo profesional hacia la generación de conocimientos. A continuación se presenta el análisis de los otros apartados de la entrevista, organizados en las 3 dimensiones de las RS. Cabe señalar que esta separación en los 3 componentes propuesta por Moscovici (1979), se utiliza exclusivamente como recurso metodológico para lograr mayor comprensión del contenido de la representación, lo cual no significa que las RS se presenten divididas en las interacciones de la vida cotidiana.

### *El poder de la información*

La dimensión *información* se refiere al conjunto de conocimientos que posee el sujeto con respecto al objeto de representación; la cantidad y calidad de los datos generalmente orientan la actitud positiva o negativa hacia el objeto; también influye el origen de dicha información y si la obtuvo de manera directa o a través de testimonios de terceros. En esta dimensión se concentran 4 categorías: 1) Interés e ingreso a la docencia; 2) ¿Docente o profesionista?; 3) Participación en actividades académicas externas; 4) Publicaciones.

A las preguntas sobre ¿*Cómo se interesó e ingresó a la docencia?*, un tercio señala haber ingresado por herencia familiar dado que abuelos, padres,

tíos o algún familiar cercano ya era maestro y en ese contexto surgió su interés hacia dicha actividad; otro tercio señaló que por azar o en forma circunstancial, porque no había un interés particular por ser docente, sin embargo, por alguna razón ajena a su deseo ingresó a la docencia; la otra tercera parte opinó que fue a partir de una motivación personal. El inicio como docente generalmente se realizó por vía de personas conocidas o contactos o por egresar de una EN donde asignaban plazas para trabajar; posteriormente, también por redes o contactos se comisiona la plaza a DGENAM y de allí a una institución formadora de docentes. A continuación se presentan algunos testimonios:

*En mi familia casi todos son maestros. (ED9)*

*Mis abuelos eran maestros de música. (ED10)*

*Mi papá era maestro de primaria... inicio los estudios en una escuela normal y ya para trabajar era que nos asignaban una plaza. (ED11)*

*Provengo de una familia de normalistas, tíos y abuelos. (ED13)*

Al considerar que las RS “son imágenes que condensan un conjunto de significados... sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede” (Jodelet, 1985, p. 472), el personal docente manifiesta lo natural del proceso al obtener una plaza siendo egresados de una EN o abrazar la docencia como destino por tradición familiar. Únicamente un profesor refiere haber presentado examen de oposición para ingresar al subsistema de Normales a través del Servicio Profesional Docente. En estudios realizados por especialistas del campo (INEE, 2015), se reconoce la existencia del Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal emitido por la SEP en 1982<sup>1</sup>, sin embargo, también se observa lo siguiente:

A pesar de esta reglamentación, no se tienen definidos para los aspirantes perfiles, ni parámetros en materia de competencias y aptitudes docentes, investigación y otros que demandaría la formación de docentes. ... El Reglamento deja amplio espacio a la discrecionalidad y no brinda condiciones para consolidar el subsistema de educación normal dentro del nivel de educación superior. Más aún podría decirse que es excluyente al señalar como requisito de ingreso el haber egresado de una institución formadora de docentes. (INEE, 2015, p. 33)

El perfil profesional que impera en las instituciones formadoras se caracteriza porque gran parte del profesorado es egresado de esas mismas entidades y pocas veces han laborado en otros subsistemas, lo cual puede ser un factor generador de ambientes endogámicos que reproducen usos, costumbres y prácticas por generaciones. Con respecto a la pregunta si se considera *¿docente o profesionista?*, una minoría expresó sentirse más docente que profesionista, mientras la mayoría señaló que se siente tanto docente como profesionista, porque reconoce la docencia como una profesión; la totalidad de sujetos entrevistados expresó ser apasionados de la docencia y señalaron que no la dejarían aunque tuvieran la posibilidad de desempeñarse en otro campo. Algunos testimonios:

*Va de la mano, docente de profesión, pero soy profesionista. (ED1)*

*Soy docente y profesionista también. (ED4)*

*Una docente profesional, la docencia es una actividad profesional intencionada. (ED9)*

*Me considero docente y valoro la docencia como una profesión. (ED10)*

A la pregunta sobre el futuro profesional, la generalidad declaró visualizarse como jubilado o jubilada y dedicándose a tareas familiares. Para Moscovici y Hewstone (1985), la trascendencia de estudiar las RS radica en comprender actitudes y comportamientos sociales en el marco de un contexto y un grupo específicos; para el caso de las EN, estas responden a una historia y un conjunto de tradiciones que las han determinado por décadas y conferido como misión principal la docencia para formar cuadros de docentes para Educación Básica. En ese entorno, los pensamientos, representaciones, opiniones sobre el ser y hacer docente del personal formador responden a estas circunstancias, satisfacer los requerimientos institucionales sin vislumbrar otras perspectivas de desarrollo profesional. Las aseveraciones expresadas por el personal formador de docentes responden a un contexto y a una situación histórica y social institucional que los constituye como individuos y profesionistas, y retroalimenta cotidianamente su pertenencia a dichas comunidades. En la pregunta sobre la participación en actividades académicas externas o en otras IES, la mayoría manifiesta colaborar en diversas comisiones institucionales e interinstitucionales en DGENAM, así como en actividades colegiadas como reuniones de asignaturas, cuerpos académicos, actualización de programas de estudio, tutorías, asesorías, jurados en exámenes profesionales, todas en el contexto del normalismo. Aquí se presentan algunos testimonios:

*Estoy en el colegio de la asignatura. (ED3)*

*Coordinador de una asignatura. (ED8)*

*Miembro de comités interinstitucionales, presidente de academia, integrante de jurado en exámenes profesionales, asesor en cuarto año. (ED10)*

*Trabajo colegiado, grupos interinstitucionales. (ED11)*

Como se observa en los testimonios, su representación de la vida académica se centra en actividades administrativas y de gestión que exige la propia dinámica institucional, sin considerar otras posibilidades de desarrollo profesional enfocadas a producir conocimientos fuera del ámbito normalista. Algunos estudios (Arnaut, 2012; Cruz, 2014; INEE, 2015; Yáñez, Mungarro, y Figueroa, 2014) del rezago de las instituciones normalistas con respecto a otras IES, coinciden en señalar entre los factores que inciden en esta situación, la verticalidad en la estructura organizacional de la SEP, que obstaculiza la autonomía académica y la toma de decisiones muchas veces arbitrarias, sin considerar la heterogeneidad y las particularidades de las instituciones:

A pesar de los intentos por transformar las escuelas normales, no se ha logrado consolidar el sistema normalista como uno de tipo superior que asuma los preceptos ... que se fomentan y se experimentan en el interior de las IES. Las

escuelas normales, con los problemas que enfrentan para lograr su fortalecimiento académico e institucional, no han estado en condiciones para afrontar las transformaciones, pero tampoco la acción pública ha estado a la altura de sus necesidades. (INEE, 2015, p. 44)

La mayoría manifestó no tener publicaciones acerca de la docencia, ni sobre temas afines; solo una pequeña cantidad expresó haber publicado artículos en revistas internas del subsistema o en memorias electrónicas de algún congreso. Ninguno señaló publicaciones en revistas arbitradas o indizadas, lo que lleva a pensar en un perfil profesional centrado únicamente en la docencia y escasa vinculación con la generación de conocimientos, como corresponde a IES. Privilegiar la docencia sobre la investigación durante décadas, en estas instituciones, ha dado como resultado que el personal docente se concentre en ella como actividad principal y, en muchos casos, única en su trayectoria, omitiendo o evadiendo un posible desarrollo profesional en otros ámbitos como la investigación o la difusión cultural. En esta perspectiva es importante subrayar la relación existente y determinante entre las RS y las prácticas sociales reales, es decir, la conducta de las personas, en este caso, docentes. Abric (2001) y Guimelli (2001) señalan la trascendencia de esta relación, en donde este último enfatiza cómo el cambio en las formas de pensar debe ser “precedido inevitable e invariablemente de un cambio vivido al nivel de las prácticas” (p. 75).

### *Campo de representación: Imágenes de la profesión docente*

El *campo de representación* se refiere a la jerarquización de aquellos elementos que conforman las RS; está integrado por un conjunto de imágenes, creencias, opiniones, valores organizados en torno a un núcleo o esquema figurativo y se considera la parte más dura y estable de la representación. Esta dimensión se identifica con aquello que creen, lo que han vivido, lo que valoran los sujetos con respecto al objeto; Abric (2001) y Banchs (2000) consideran que para cambiar una RS, habría que modificar el núcleo central de la representación. En esta dimensión se distinguen 4 categorías: 1) ¿Qué es enseñar?; 2) Actividades cotidianas del personal docente; 3) Perfil para trabajar en IES; 4) Actividades con mayor sentido formativo para el estudiantado.

Sobre la pregunta ¿*Qué es enseñar?*, el personal docente manifestó en su discurso diferentes representaciones de lo que para ellos significa enseñar. Considerando que la enseñanza es el punto central de su quehacer docente, resulta fundamental conocer sus opiniones al respecto, enseguida algunos testimonios:

*Enseñar a aprender. (ED3)*

*Enseñar es transmitir, transmitir cierto conocimiento. (ED5)*

*Es construir junto con tus alumnos el conocimiento. (ED8)*

*Es la transmisión de un conocimiento. (ED9)*

*Conjunto de conocimientos metodológicos. (ED10)*

Como se observa en los testimonios, su representación acerca de la enseñanza se vincula con el proceso de transmitir, de dar a otros lo que carecen, dotar de aquello que el sujeto sabe que posee y los otros no, concepciones arraigadas en el imaginario social de lo que debe ser la docencia. La mayoría vincula la enseñanza con el dar, pero no se observa una diferencia en su concepción de la enseñanza por estar dirigida al nivel de Educación Superior. Especialistas (Arnaut, 2012; Vera, 2011; Yañez et al., 2014) que han profundizado en las causas del rezago de las EN con respecto a otras IES, han encontrado que los niveles de formación académica de su personal docente juegan un papel fundamental en la organización y la dinámica de estos recintos. El INEE (2015) reportó en un estudio que durante el ciclo escolar 2013-2014, existían 16 477 docentes a nivel nacional adscritos a alguna EN, de cuyo grupo 52 % tenía estudios de licenciatura; 39.7 % reportaba estudios de maestría y 4.2 % poseía doctorado. Sin embargo, cuando se analiza la calidad de los programas de posgrado que ha cursado el personal docente normalista, tanto de maestría, como de doctorado, se observa que son programas de bajo perfil y casi ninguno perteneciente al Padrón del Programa Nacional de Posgrados de CONACYT. La debilidad de la planta académica se observa en la mínima investigación producida, en la dificultad para integrar grupos de investigación y cuerpos académicos, así como en el número reducido de docentes que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), como lo enfatiza el reporte del INEE (2015):

Se observan diferencias significativas entre los perfiles académicos de la planta docente de las escuelas normales y las de otras IES de carácter público. Es probable que esta variable tenga un peso importante en la explicación de los problemas académicos de las normales y la brecha observada de otras IES (p. 34).

Con respecto a las actividades cotidianas que desempeñan como parte de su quehacer docente, manifestaron la preparación de contenidos, sesiones y materiales de trabajo; lectura de los temas de las asignaturas; planeación de los ejercicios y estrategias didácticas, así como las actividades a desarrollar durante la clase; asimismo, participación en comisiones institucionales, interinstitucionales y de trabajo con los cuerpos colegiados. A continuación algunos testimonios que retratan el día a día del personal docente normalista:

*Preparar la sesión un día antes, preparar materiales. (ED1)*

*Estudiar o preparar mi clase previo a mi sesión. (ED4)*

*Seguir un programa, analizamos lecturas, hago actividades referentes a esas lecturas. (ED5)*

*Soy asesor, preparo mis clases, tengo reuniones en comisiones interinstitucionales, estoy en difusión cultural. (ED10)*

El conjunto de actividades cotidianas que realiza el profesorado en el contexto de las escuelas formadoras de docentes, casi todas están centradas en el ejercicio de la docencia a través de la atención directa a los grupos, los cuales no se pueden desatender. En el entorno de las instituciones formadoras de docentes en la CDMX, las condiciones en las que se

da la vida institucional y el desarrollo profesional del profesorado es muy particular, con docentes en su mayoría que han egresado de las propias EN, generalmente con una licenciatura en Educación Básica y que habitualmente no han salido del contexto normalista, en donde muchas veces han asimilado prácticas, esquemas, enfoques que aprendieron cuando fueron estudiantes y, desafortunadamente, repiten, porque no conocen otros entornos ni otras formas de desempeño profesional como lo exigen las IES.

Al preguntarles acerca *del perfil y las características que debe poseer un docente para desempeñarse en el nivel de educación superior*, el profesorado enfatiza el conocimiento y dominio de los diferentes contenidos de la asignatura; también señalan la responsabilidad de actualizarse constantemente y conocer los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación educativa, así como la construcción del conocimiento como una particularidad del desempeño en este nivel. Aquí algunos testimonios:

*Conocimiento de lo que se está haciendo, dominio del grupo. (ED5)*

*Seguir preparándose, actualizándose, obtener los grados académicos. (ED6)*

*Los paradigmas acerca de la construcción del conocimiento. (ED11)*

*Conocer los procesos de investigación educativa. (ED10)*

Como se observa en los testimonios, para el personal docente trabajar en IES exige los mismos requerimientos profesionales que desempeñarse en otro nivel, no mencionan situaciones específicas de las IES. Únicamente un profesor mencionó la investigación educativa, aunque no como tarea sustantiva y necesaria para desempeñarse en la licenciatura. Nadie expresó realizar actividades académicas relacionadas con la generación de conocimiento, ni vinculación extramuros con otras entidades educativas, lo que permite pensar en contextos institucionales aislados, con poca relación con la vida académica del exterior. Entre las actividades cotidianas con mayor sentido formativo para el estudiantado, el profesorado menciona *la vinculación entre la teoría y la práctica* (ED1); *el diálogo e intercambio de ideas* (ED3) que se pueda generar en el aula; *la puntualidad, la presentación, el lenguaje* (ED9); *el dominio de los contenidos* (ED11); y con respecto a aquellas que no contienen algún sentido formativo, el profesorado señala la evaluación y las tareas. En estos testimonios se visualiza que muchas de las prácticas cotidianas están ancladas en la representación de la docencia en educación básica, dado que muchos de estos docentes se desempeñaron en ese subsistema y al ingresar a las IES reproducen esquemas aprendidos durante sus años de estudiantes y en su posterior función docente. Vera (2011) lo analiza en sus indagaciones:

Debemos confiar que en un futuro próximo será posible que las partes involucradas en el proceso del Programa para el Mejoramiento del Profesorado entiendan los beneficios que para unos y otros tiene estimular y promover el desarrollo de la investigación y gestión, y quedará atrás entonces la antigua idea de que las Normales son universidades de docencia. (p. 84)

### *Actitud: La inclinación a ser docente*

La dimensión *actitud* es la orientación favorable o desfavorable hacia el objeto de representación, en este caso, la función docente y es el elemento más identificable porque contiene la parte afectiva y emocional de la representación. Devela la disposición más evidente del sujeto hacia el objeto y generalmente contiene una fuerte carga emotiva. Esta dimensión se centró en el análisis de 4 categorías: 1) ¿Te agrada ser profesor o profesora?; 2) Significados de ser buen profesor o profesora; 3) Evaluaciones institucionales; 4) Ambiente institucional para el desarrollo profesional docente.

Sobre la pregunta *¿Te agrada ser profesor o profesora?* algunas personas entrevistadas expresaron su cercanía e inclinación hacia la enseñanza desde etapas muy tempranas de su vida por el contexto familiar; otras personas refieren sentir gusto por la docencia a partir de la convivencia y ver cómo el alumnado se va desarrollando. Enseguida se destacan algunos de los testimonios del profesorado:

*Yo nací para la docencia, estoy en el lugar correcto. (ED1)*

*Me maravilla el proceso del aprendizaje, me sorprende, me deja perpleja. (ED2)*

*Me gusta ver cómo van avanzando, cómo se enderezan, saber que yo tuve algo que ver. (ED5)*

*Me gusta convivir con los alumnos. (ED8)*

El mundo subjetivo de cada actor es compartido por sus congéneres y en este intercambio de subjetividades los sucesos de cada día adquieren peso y significados (Banchs, 2000). Al preguntarles acerca de los aspectos desagradables de su función, mencionan el desinterés que en ocasiones muestra el estudiantado hacia el aprendizaje y lo académico; también la falta de apoyo institucional, pocos estímulos y condiciones de trabajo difíciles, así como procesos administrativos ineficientes y burocráticos de la SEP; la falta de actualización para el personal docente y encontrar personas que se dedican a esta profesión sin vocación, ni deseo, únicamente por necesidades económicas.

A la pregunta acerca del significado de ser *buen profesor o profesora*, la generalidad mencionó el término responsabilidad, ya sea para alcanzar los objetivos de aprendizaje o aquella vinculada con la conciencia de contribuir a formar seres humanos. Al preguntar si se considera “*buen profesor o profesora*”, la totalidad expresó con certeza que sí y al pedirles argumentar sus respuestas, manifestaron que hacen “*su mejor esfuerzo*” (ED8); que “*le echan ganas*” (ED5); que “*invierten tiempo en la preparación de sus clases*” (ED2), solo uno pidió “*preguntarles a sus estudiantes*” (ED9). La dinámica institucional de las EN ha generado por décadas formas de ser y actuar del personal docente, prácticas ya institucionalizadas y legitimadas en este entorno, que en muchas ocasiones se contraponen a las establecidas en educación superior, por eso es tan difícil contrastar lo que se hace en las EN y las prácticas académicas de IES.

En la pregunta sobre las evaluaciones institucionales tanto externas como internas, aunque reconocen que son importantes y necesarias, una parte se manifestó en torno a su falta de seriedad, señalando que no sirven o son una simulación porque no aportan elementos para mejorar los procesos educativos. Con respecto a la evaluación interna, expresaron sus dudas sobre la eficacia de los instrumentos al evaluar con altos puntajes a docentes que no trabajan, mientras otros compañeros y compañeras más responsables obtienen bajas calificaciones; algunos testimonios de los docentes y las docentes:

*Es una burla, no pasa nada, evaluaciones van, evaluaciones vienen, son una vacilada.* (ED1)

*Nada repercute hacia el docente, hay mucha corrupción, es una simulación.* (ED4)

*No hay retroalimentación que posibilite procesos de actualización permanente.* (ED2)

*Habría que modificar los instrumentos y otras cosas, es fundamental.* (ED8)

*Me desconciertan, hay docentes que yo veo que no trabajan y salen muy bien calificados.* (ED9)

Los procesos de evaluación externa e interna de las escuelas formadoras de docentes han tenido como objetivo central generar información en torno al funcionamiento de estas instituciones para optimizar sus estrategias de planeación y organización que permitan tomar decisiones acertadas en el camino de su transformación. Sin embargo, dichos procesos de evaluación han atravesado por múltiples dificultades que han impedido su consolidación. Diversas instituciones como la Universidad Veracruzana, UAM, IPN, CONEVAL han evaluado el PROMIN y coinciden en señalar que los procesos de evaluación externa e interna constituyen uno de los mayores obstáculos para la transformación de las normales (Cruz, 2014); mencionan que factores como el origen, historia, situación geográfica, contexto político han influido para que “a pesar de los esfuerzos para la instauración de las evaluaciones interna y externa en las escuelas normales, a la fecha en ninguna han logrado consolidarse” (INEE, 2015, p. 42). Las miradas del profesorado con respecto a la evaluación institucional corresponden a la representación de un objeto que por sí mismo no existe, toma forma y sentido en relación con ellos y ellas; las diversas formas en que les beneficia o afecta el proceso evaluativo determina sus opiniones al respecto.

Sobre los espacios y oportunidades que brinda la institución para el desarrollo profesional del personal docente, la mayoría mencionó que son pocos, de baja calidad y limitados al ámbito normalista. Otro grupo señala los obstáculos administrativos para apoyar dichas oportunidades, ya que las políticas institucionales en ocasiones impiden avanzar en proyectos que podrían beneficiar a la comunidad, por tanto, el desarrollo profesional es más un esfuerzo de tipo personal que institucional. Aquí algunos de los testimonios:

*Sí los hay, pero creo que están muy ceñidos por el propio sistema normalista. Muy endogámica la situación.* (ED 2)

*Sí tiene espacios formales, pero los recursos no cumplen ese objetivo... en ocasiones el recurso ya no fue autorizado y ya no se hizo nada; en las escuelas normales hay muchos que queremos hacer cosas, pero desgraciadamente las políticas que se implantan desvirtúan la supuesta ayuda que nos pueden dar. (ED 6)*

*Algunos, no tantos, el trabajo colegiado es difícil, casi siempre es con tu tiempo y con tu esfuerzo. (ED 8)*

*No creo, porque no hay cursos o los que hay son de muy baja calidad. (ED 9)*

En el caso de la mayoría del personal formador de docentes y dada la tradición histórica de las EN, su formación inicial les ha permitido ingresar y desempeñarse como tales sin mayores exigencias académicas, debido al contexto y a la dinámica de las propias instituciones; sin embargo, reconocen su limitado desarrollo profesional por políticas institucionales que les han impedido avanzar para lograr mayores oportunidades de crecimiento académico.

## Conclusiones

Los principales estudios de las RS (Abric, 2001; Farr, 1985; Jodelet, 1985; Moscovici, 1979) desde diferentes posiciones metodológicas subrayan la trascendencia de lo social en la construcción del conocimiento de sentido común, advirtiendo la importancia del contexto concreto de los individuos y grupos. En el ámbito de las instituciones formadoras de docentes circulan códigos, valores, intereses, posicionamientos que contribuyen, de manera determinante, en la elaboración del conocimiento compartido que caracteriza tales recintos. En los resultados sobre la caracterización de la muestra, se observa que la población docente es mayoritariamente madura (85 %), lo que hace necesario establecer programas de actualización permanente como el uso de las nuevas tecnologías en la educación; incorporar temas transversales como la ciudadanía en sus diferentes ámbitos y generar líneas de acción para la renovación de la planta docente. En este rubro también llama la atención el alto porcentaje de docentes de tiempo completo con categoría titular C, lo que podría constituir el principal motivo para retrasar su jubilación. Con respecto al perfil profesional, se observa que no corresponde a las necesidades académicas de las IES, que tienen la investigación entre sus funciones prioritarias. Este rasgo del perfil se corresponde con la edad del grupo de docentes, quienes seguramente iniciaron su vida profesional en un periodo en que tener grado académico no constituía un factor necesario para incorporarse al nivel superior.

Las RS del profesorado acerca de la docencia y sus múltiples dimensiones están permeadas por este pensamiento compartido con “marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural” (Jodelet, 1985, p. 473), que se comunican e intercambian en las actividades cotidianas del quehacer docente. Si recordamos que como señala Jodelet (1985, p. 475), “la representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes” sus concepciones sobre la enseñanza, la institución, las autoridades, la evaluación, se retroalimentan

en la convivencia cotidiana y les permiten moverse, participar en el mundo, dando sentido a los hechos y acontecimientos que cada día van conformando la vida institucional. La RS “no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal... [sino que] constituye el proceso por el cual se establece” (Jodelet, 1985, p. 475), la relación del sujeto con el objeto mediada por la información, las opiniones, las imágenes y las actitudes. El personal docente aprende a participar en esos procesos de “elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos” (Jodelet, 1985, p. 478), porque ofrecen seguridad y pertenencia al interior de los grupos con colegas y personas asociadas. En el ámbito de las EN de CDMX, mucho se ha discutido sobre las características de su función social y el impacto que su estudiantado egresado ha tenido en la educación en este país. Ahondar en los pensamientos, imágenes, creencias, opiniones y representaciones de su profesorado permite acercarse y comprender algunas de las problemáticas presentes en estas instituciones y prever posibles acciones para su mejoramiento. Las RS, como formas de conocimiento de lo social, condensan contenidos, imágenes y actitudes que orientan los comportamientos y las formas de actuar de los individuos. El personal docente de las EN constituye la esencia de esas instituciones; de sus pensamientos y acciones depende la formación de las futuras generaciones de docentes, profundizar en sus representaciones permite conocer sus posibles acciones en su quehacer profesional cotidiano. Dada la trascendencia de esta línea de conocimiento, en los últimos años diversas investigaciones (Abric, 2001; Banchs, 2000; Jodelet, 1985) han dedicado sus esfuerzos para ahondar en esta línea de entendimiento de lo social, y siendo lo educativo un acto eminentemente social, se justifica su incursión en el ámbito de la investigación educativa. Profundizar en el ser y hacer del personal formador de docentes permite acercarse a sus pensamientos y al sentido de sus acciones durante su práctica profesional, y orientar los proyectos y estrategias de actualización y modernización para estas históricas instituciones.

Queda mucho por indagar y descubrir sobre la problemática de la formación docente; sin embargo, como posibles recomendaciones destacan algunas propuestas de especialistas, quienes apuntan a factores como la formación académica del personal docente; consolidar los cambios curriculares y optimizar la gestión; trabajar en los procesos de evaluación externa e interna fortaleciendo las debilidades del subsistema de normales y otorgando, en lo posible, márgenes de autonomía para lograr el acceso a los parámetros de las IES.

## Referencias

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Arbesú, M. I. y Piña, J. M. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar*, 3, 42-54. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Observar/article/download/179269/231729>

- Arnaut, A. (2012). Gestión del sistema educativo federalizado 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México . Vol. 7. Educación* (pp. 233-267). México: El Colegio de México. Recuperado de <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Peer Reviewed Online Journal*, 9, 3.1-3.15. Recuperado de <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269/234>
- Cruz, O. P. (2014). Políticas para las escuelas normales: Elementos para una discusión. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 49-77). México: UNAM, IISUE. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- D'Andrea, A. M. y Corral, N. (2006). Representaciones sociales de formadores de formadores sobre el éxito y el fracaso académico y el buen y el mal estudiante. *Revista Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Recuperado de <http://200.45.54.140/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-007.pdf>
- Doise, W., Clémence, A. y Lorenzi-Cioldi, F. (2005). Introducción. Representaciones sociales sin consenso En W. Doise, A. Clémence y F. Lorenzi-Cioldi (Autores), *Representaciones sociales y análisis de datos* (pp. 21-28). México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Farr, R. (1985). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social, Vol 2. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34119
- Guimelli, C. (2001). La función de enfermera. Prácticas y representaciones sociales. En J.-C. Abric (Dirección), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 75-96). México: Ediciones Coyoacán .
- Gutiérrez, E. (2013). Representaciones sociales de la práctica escolar de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de México. En H. B. Aguayo (Coord.), *Investigación en la escuela: El sentido de los datos desde la tradición comprensiva* (pp. 171-192). México: Ediciones Díaz de Santos.
- Gutiérrez, S. (2007). Las representaciones sociales de los jóvenes universitarios sobre la comunicación. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 19, 93-122. Recuperado de [https://www.academia.edu/22195767/LasRepresentaciones\\_sociales\\_de\\_los\\_j%C3%83venes\\_universitarios\\_sobre\\_la\\_comunicaci%C3%83%C3%82n](https://www.academia.edu/22195767/LasRepresentaciones_sociales_de_los_j%C3%83venes_universitarios_sobre_la_comunicaci%C3%83%C3%82n)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscarPub/P1/F/101/P1F101.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación .

- Jodelet, D. (1985). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social, Vol 2. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós .
- Jodelet, D. (2003). *Conferencia inaugural*. Primeras Jornadas sobre representaciones sociales. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de [https://www.academia.edu/8752030/Conferencia\\_Denise\\_Jodelet\\_UBA\\_2003](https://www.academia.edu/8752030/Conferencia_Denise_Jodelet_UBA_2003)
- Katz, D. (1972). Los estudios de campo. En L. Festinger y D. Katz (Comps.), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales* (pp. 67-103). Barcelona: Paidós .
- Laudadío, J., Mazzitelli, C. A. y Guirado, A. M. (2015). Representaciones de docentes de ciencias naturales: Punto de partida para la reflexión de la práctica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 15(3), 1-23. doi: 10.15517/aie.v15i3.20660
- Lozano, J. I. (2009). Exclusión y vida cotidiana de la escuela secundaria. Significados de dos alumnos en situación de reprobación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* , 9(3), 1-28. doi: 10.15517/aie.v9i3.9505
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. M. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: Contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 6(6), 265-290. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. Á. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscarPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1985). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social, Vol 2. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 679-710). Barcelona: Paidós .
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. Recuperado de [http://www.La formación de los docentes en el siglo XXI\\_Perrenoud.pdf](http://www.La formación de los docentes en el siglo XXI_Perrenoud.pdf)
- Piña, J. M. (2007). Los académicos desde la perspectiva de los estudiantes. *Versión. Estudios de Comunicación y Política* , 19, 145-166. Recuperado de <https://ccdoc.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=browse&btn=%3C+&id=5370>
- Reyes, R. y Zúñiga, R. M. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro.
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En *IV Congreso Nacional de Educación. Documento de discusión*, Tomo 2 (pp. 57-81). Buenos Aires: SNTE. Recuperado de [https://www.academia.edu/2372815/Nuevos\\_tiempos\\_y\\_nuevos\\_docentes](https://www.academia.edu/2372815/Nuevos_tiempos_y_nuevos_docentes)
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista PRELAC*, 1, 38-51. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144711>
- Vera, J. Á. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Reencuentro*, 62, 82-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066009>

Yañez, A., Mungarro, J. y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las escuelas normales, entre la extinción y la consolidación. REVALUE. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1), 1-17. Recuperado de <https://docplayer.es/67030662-Los-cuerpos-academicos-de-las-escuelas-normales-entre-la-extincion-y-la-consolidacion.html>

## Notas

1 Con fecha 22 de febrero de 2018 se emitió en el Diario Oficial el Acuerdo número 05/02/18 por el que se expiden las Normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las escuelas normales y demás para la formación de maestros de Educación Básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública.

**Agradecimientos** Esta investigación fue realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)-IN400617 de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).