



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

Escalante-Ferrer, Ana Esther; Peña-Vargas, Carmen Silvia; Meza-Romero, Juan Carlos

Representaciones sociales que sobre la docencia en educación
superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas

Revista Electrónica Educare, vol. 25, núm. 2, 2021, Mayo-Agosto, pp. 455-479
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.25>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194168388025>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2021]

<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.25><http://www.una.ac.cr/educare>

educare@una.ac.cr

Representaciones sociales que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas

Social Representations About Teaching in Higher Education Have the Teaching Staff of Two Mexican Public Universities

Representações sociais sobre a docência na educação superior por parte do corpo docente de duas universidades públicas mexicanas

Ana Esther Escalante-Ferrer

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Morelos, México

ana.escalante@uaem.mx



<https://orcid.org/0000-0003-2005-3436>

Carmen Silvia Peña-Vargas

Universidad de Colima
Colima, México

csilvia@ucol.mx



<https://orcid.org/0000-0002-3537-6265>

Juan Carlos Meza-Romero

Universidad de Colima
Colima, México

jcmeza@ucol.mx



<https://orcid.org/0001-6867-5926>

Recibido • Received • Recebido: 05 / 09 / 2019

Corregido • Revised • Revisado: 30 / 03 / 2021

Aceptado • Accepted • Aprovado: 20 / 04 / 2021

Resumen: El objetivo de este texto, derivado de una investigación colectiva más amplia, cuyas pretensiones son consolidar la investigación por la vía de las representaciones sociales y, particularmente, exponer las representaciones sociales que ha construido un grupo universitario mexicano de docentes de la Universidad Autónoma de Morelos y la Universidad de Colima, acerca de la docencia en la educación superior, acción inherente a su quehacer cotidiano en los espacios escolares/institucionales. El enfoque de la investigación para recabar las representaciones docentes fue de tipo cualitativo. Para ese efecto, se diseñó una guía de entrevista semiestructurada, con jueceo de personas expertas, desarrollada con 16 docentes que se eligieron por muestreo intencional. La información se procesó en el software Atlas. ti. y, como técnica de análisis del corpus discursivo obtenido, se utilizó un enfoque interpretativo de las representaciones sociales de acuerdo con el esquema que plantea Cuevas (2016) y que recupera algunos elementos de las etapas sustentadas en Taylor y Bogdan (1987/1992). Los principales resultados del estudio reflejan que el personal docente construye cuatro representaciones sociales: *La*

<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.25>

<http://www.una.ac.cr/educare>

educare@una.ac.cr

docencia como una profesión con (y que requiere) vocación; la docencia como actividad satisfactoria por la trascendencia escolar y socio-profesional; la docencia como una tarea inherente (y no preferente) a la actividad del profesorado investigador; y la docencia como campo de formación y aprendizaje permanente. Concluimos que las RS sobre la docencia del profesorado muestran generalidades y particularidades de acuerdo con sus distintas trayectorias laborales y formativas en la institución.

Palabras claves: Docencia; profesorado universitario; representaciones sociales.

Abstract: This paper derived from a broader joint investigation. It aims to consolidate research through social representations and, particularly, to expose social representations that a group of Mexican university professors has built about teaching in higher education, an activity inherent to their daily work in academic spaces. This group is attached to the Autonomous University of Morelos and the University of Colima. A qualitative research approach was designed to obtain the teaching representations. For this purpose, a semi-structured interview guide, with expert judging, was applied to 16 teachers selected by intentional sampling. The information was processed with the Atlas.ti software. As an analysis technique of the discursive corpus obtained, an interpretative approach of the social representations was used; it was conducted according to Cuevas' scheme (2016) that recovers some elements of the stages based on Taylor & Bogdan (1987/1992). The findings of the study reflect the following four social representations: teaching as a profession with (and requiring) vocation; teaching as a satisfactory activity due to the transcendence of the school and its socio-professional importance; teaching as an inherent (and not preferred) task to the activity of the research professor; and teaching as a field of training and lifelong learning. We conclude that the social representations on teachers' teaching show generalities and particularities according to their different work and training careers in the institution.

Keywords: Teaching; university teachers; social representations.

Resumo: O objetivo deste texto, derivado de uma investigação coletiva mais ampla, cujas pretensões são consolidar a pesquisa por meio de representações sociais e, particularmente é expor as representações sociais que um grupo de professores universitários mexicanos construiu sobre a Universidade Autônoma de Morelos e a Universidade de Colima, referente à docência na educação superior, ação inerente aos seus afazeres cotidianos nos espaços escolares/institucionais. Para reunir as representações docentes, optou-se por focar na pesquisa tipo qualitativa. Para esse efeito, foi desenvolvido um guia de entrevista semiestruturada, com julgamento especializado, desenvolvido com 16 docentes, escolhidos por amostragem intencional. A informação se processou no software Atlas.ti. e, como técnica de análise do conjunto dessas informações obtidas, utilizou-se o foco interpretativo das representações sociais, de acordo com o modelo proposto por Cuevas (2016) e que recupera alguns elementos das etapas sustentadas em Taylor y Bogdan (1987/1992). As descobertas do estudo refletem a construção de quatro representações sociais, por parte do corpo docente: docência como profissão com (e que requer) vocação; docência como atividade satisfatória pela transcendência escolar e sócio profissional; docência como uma tarefa inerente (e não preferencial) a atividade de professores pesquisadores; e docência como campo de formação e aprendizagem permanente. Concluímos que as RS sobre o ensino de professores apresentam generalidades e particularidades de acordo com suas diferentes trajetórias de trabalho e treinamento na instituição.

Palavras-chave: Docência; professores universitários; representações sociais.

Introducción

En la investigación colectiva¹ se partió del supuesto que reproducimos a continuación: no hay un modelo docente en México sino una heterogeneidad docente, porque es imposible que asuman su trabajo de igual forma quienes laboran en educación media superior que quienes están en licenciatura o en un posgrado. Además, dentro de cada ámbito escolar se presentan una particularidad social entre los gremios del profesorado, pues, dependiendo de su edad, su experiencia como docente, su tipo de contratación y su escolaridad, tendrán una visión específica de la docencia como campo profesional/laboral, de manera que al ser joven con posgrado y poca experiencia se asumirá la docencia de manera distinta de quien cuenta con licenciatura y varios años de práctica. En palabras de [Piña Osorio \(2004\)](#), existen tradiciones académicas por lo que un buen profesor o una buena profesora en una institución no lo es siempre en otra e, inversamente, su trabajo se valora de acuerdo con la tradición dominante en cada institución. Los profesorados se integran con base en su profesión, su institución de egreso, o por su pertenencia a un sindicato, de ahí surgen elementos simbólicos que nutren las tradiciones académicas.

La educación de tipo superior, como escenario de estudio, resulta un terreno fértil que posibilita la construcción de representaciones sociales (RS, en adelante) sobre diversos objetos de estudio. Para comprender la manera de significar la docencia en la educación superior, se recurrió al marco referencial de las RS, el cual tiene implícitos varios aspectos: objeto (algo/situación relevante ligado a prácticas), sujeto social (alguien), contexto-cultura (donde se producen las representaciones), y vinculación entre objeto y sujeto (generadora de ideas, opiniones e imágenes) ([Moscovici, 1979](#)). Para develar representaciones sociales, se debe posicionar en estos elementos, indispensables para reconocer y delimitar sobre todo al objeto que se representa y por qué desde la teoría de las representaciones sociales (TRS; en adelante), ya que no todo objeto, hecho o fenómeno social es susceptible de hacer emergir representaciones. Para que esto suceda, el acontecimiento debe ser importante para las personas, deben vivirlo, tal como sucede con la docencia como labor y práctica principal del profesorado.

En síntesis, esta investigación es una contribución para la consolidación de un colectivo de investigación en la línea de representaciones sociales y para acercarnos a la diversidad de pensamientos, de sentidos, imágenes y deseos de docentes sobre su actividad cotidiana, lo que redundará en la identidad del profesorado en su quehacer.

En este trabajo se comparten cuatro representaciones expresadas por el personal docente, construidas a través del tiempo y dada la experiencia que cada quien ha acumulado en el ejercicio laboral, además de las influencias de diversas personas o situaciones vividas, esto es, refleja un panorama individual y colectivo de lo vivido, expresado en imágenes que hablan y enfatizan un modo de ver la docencia desde la cotidianidad del profesorado.

¹ Proyecto "Representaciones sociales de la docencia. La visión de los docentes" en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.

Un breve estado de la cuestión

Dada la activa producción investigativa que se ha generado en torno al tema, no resulta una incógnita, en el campo del saber, algunos de los significados atribuidos a la docencia. Con base en dicha consideración, se realizó una revisión de artículos científicos en las plataformas DIALNET, IRESIE, REDALyC y revistas del campo educativo como *Perfiles Educativos*, *RIES* y *COMIE*, se analizaron 19 documentos que van de 2004 a 2017, en todos ellos el propósito se centraba en descubrir cómo se comprendía la docencia desde la perspectiva del mismo profesorado.

A continuación, atendiendo el orden de presentación de la documentación revisada de manera ascendente, se hace un recuento de los principales elementos que conforman dichas investigaciones. Para efectos de este artículo, centraremos la atención en nueve, que específicamente están referidos a profesorado de educación superior y cuyo objetivo fue identificar sus RS sobre distintos aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje, la didáctica, las competencias y la reforma educativa.

[Benegas y Fornasero \(2004\)](#), en el texto *Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios*, trabajaron con estudiantes y docentes (personal formador de sujetos formadores) de universidades de Argentina, utilizando encuestas semiestructuradas y entrevistas en profundidad. Los resultados aluden a distintos elementos relacionados con la educación, específicamente, las RS sobre la docencia, y destacan que esta tarea de enseñanza la desempeñan profesionales con dominio en su disciplina, con retos y desafíos que debe afrontar de manera permanente. Con una metodología diferente al trabajo anterior, [Delgado de Colmenares y Vázquez de Ferrer \(2005\)](#) publican un estudio titulado *Praxis educativa universitaria en venezolanay su representación social*, donde develan la cultura imperante en Venezuela a partir del análisis de las RS de un colectivo universitario. Se desarrolla la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido. Llegan a la conclusión de que la formación universitaria se concibe de naturaleza profesionalizante, mecanicista e instrumental, cuya finalidad es preparar para el trabajo y se otorga menor relevancia a una formación más integral.

[Mazzitelli et al. \(2009\)](#) publican “Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: Contenido y estructura”, un estudio exploratorio realizado con profesorado argentino. Utilizaron técnicas de evocación y jerarquización de palabras y una escala *Likert*. Los resultados muestran como las RS del profesorado sobre la docencia están asociadas a tres dimensiones: identitaria, educativa y curricular. [Aguilar et al. \(2011\)](#) desarrollaron una investigación titulada *Saberes del docente y representaciones sociales: Implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales*, donde exploran, a través de técnicas de evocación y jerarquización de palabras, la estructura de las RS del profesorado de Argentina, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. Sus resultados muestran, en el núcleo de las RS, cuestiones tales como enseñar, proceso de aprendizaje, apostolado, y dejan de lado aspectos curriculares (qué, cómo y para qué enseño).

Por su parte, [López de Parra \(2011\)](#) desarrolló, en Colombia, un estudio para identificar e interpretar las RS acerca del significado de pertenecer al profesorado universitario. Utilizó entrevistas semiestructuradas, cartas asociativas y tris jerárquicos. Como resultado elaboró tres macrocategorías: la primera del ámbito personal (la satisfacción y el gusto por enseñar); la segunda que contempla lo social, donde el profesorado se asume como parte del colectivo universitario; por último, el aspecto pedagógico, donde se asume como un sujeto de aprendizaje.

[Pérez Ferro et al. \(2012\)](#), en un estudio, describen las RS que tienen docentes del programa de Educación Física en México sobre las competencias propias de su saber disciplinar. Mediante el uso de métodos interrogativos y asociativos llegan al núcleo central donde develan que el profesorado de educación física asocia el concepto de competencia profesional con desarrollo, pensamiento complejo, conocimiento, capacidad y proyecto de vida.

En 2013, en un estudio realizado en México titulado *Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y UPN, en torno a la didáctica*, a través de la entrevista semiestructurada, se llega a asumir que la didáctica es "un saber construido, que resulta de la incorporación de saberes teóricos y saberes pragmáticos en la experiencia cotidiana" ([Castro Ballén et al., 2013, p. 95](#)).

[Gómez Cuevas et al. \(2016\)](#) exploran las RS de profesorado sobre la educación basada en competencias (EBC). En el estudio se utilizó la encuesta, posteriormente la entrevista y finalmente se aplicó un *focus group*. En los resultados emergen dos posturas, la de quienes lo ven como algo impuesto y utópico, y, en menor medida, la de quienes lo aceptan y piensan que es de utilidad.

[Covarrubias-Papahiu \(2016\)](#) desarrolla una investigación con profesorado que forma profesionales de la psicología en México, el objetivo giró en torno a conocer las RS del enfoque de la EBC. Se trató de una investigación de corte cualitativo con enfoque descriptivo e interpretativo que hizo uso de la entrevista semiestructurada. Dentro de las RS encontradas se muestra un grupo mayoritario de docentes que no aprueba o emplea el enfoque por competencias, principalmente porque lo visualizan como una conquista de las políticas neoliberales en la educación; otros grupos esgrimen argumentos para potencializar su uso en el desarrollo de valores y actitudes que permiten el mejor desempeño profesional del estudiantado.

De manera conclusiva sobre esta exploración, los estudios se centran en las ideas que edifican al profesorado sobre algún elemento de lo educativo, tales como la docencia, el aprendizaje y la función docente. Los trabajos revisados que desentrañan las RS del profesorado en educación superior en Latinoamérica utilizan diversas metodologías de acopio y análisis, algunas de ellas convergen con el enfoque estructural de la TRS y se privilegia la entrevista como técnica para recolección de datos. Los hallazgos se corresponden con el reconocimiento de esa experiencia ordinaria que se tiene de primera mano, atribuida a algún elemento significante desde sus contextos sociales inmediatos.

Marco teórico

La teoría de las representaciones sociales y lo educativo

La TRS ha ganado espacios importantes en distintos campos del conocimiento, el ámbito de lo educativo no ha sido la excepción. Reconocer los múltiples significados y opiniones que confluyen en los microespacios sociales/escolares ha llevado a que este enfoque teórico cobre auge en la investigación educativa en México (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004).

Esta teoría como “una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario)” (Piña, 2007, p. 149) permite acercarse a una manera peculiar del conocimiento social elaborado en los escenarios donde confluyen interacciones cotidianas entre diversos agentes. En términos de Jodelet (1986) sería “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (p. 474). Lo social en cuanto a la interacción entre actores, sus contextos y vidas cotidianas en el marco de una cultura escolar.

En definitiva, se puede decir que la TRS constituyen una base teórica y metodológica que permite recuperar y analizar la perspectiva que tienen y aportan los actores para tomar posicionamientos y avalar las conductas en escenarios cotidianos. En el campo de la educación, este planteamiento ha encontrado un terreno fértil en términos de la generación de conocimiento teórico-conceptual para comprender una determinada realidad, así como en las posibles recomendaciones y orientaciones a procesos y prácticas que puedan desarrollarse.

La docencia en la educación superior: Un objeto de representación

La TRS es una vía teórica-analítica viable y fecunda para aproximarnos al estudio de la docencia; pero, ¿por qué nos interesa argumentar esta vigencia y pertinencia? En principio, estudiar lo que representa la práctica/labor docente para el profesorado universitario conlleva incursionar en lo subjetivo de un vasto ámbito profesional, porque confluyen variados significados y sentidos que se atribuyen propiamente a la tarea o actividad docente y a las múltiples acciones que derivan de esta.

A través de la TRS y de las metodologías que se asocian a su estudio se pueden comprender las particularidades simbólicas que una colectividad docente imprime en la construcción de su realidad. Para sustentar esta idea, es menester considerar que las personas tenemos un universo simbólico que sirve de base para orientar las conductas en la cotidianidad. “Estos sistemas de significaciones nos posibilitan la comprensión de [las] relaciones sociales que los individuos y los grupos establecen con el mundo que les rodea, y conforman sus realidades” (Palacios, 2010, p. 34). Los sistemas simbólicos advierten las formas en cómo se generan las relaciones sociales entre los individuos adheridos a ciertos grupos de pertenencia y al entendimiento en

sus maneras de actuación (Palacios, 2010). Pensado así, con esta teoría se puede comprender cómo es que quienes ejercen la docencia *piensan* y otorgan significado a su práctica, ello sirve a los individuos y a los grupos de *guía para su accionar* (Moscovici, 1979).

La docencia universitaria cumple con los elementos y propiedades potenciales para ser un objeto del que emergen representaciones. Moscovici (1979) planteó las siguientes condiciones para configurar una RS: por una parte que existan diversos debates sobre el tema; también que se desarrollen discursos en relación con los objetos poco conocidos y, por último, centrar las búsquedas de la RS a partir de que el objeto de la representación sea de interés para ciertos grupos.

Entonces, es importante estudiar la docencia como objeto de representación en el colectivo docente, porque para comprender cómo el personal docente acciona y reacciona en su vida cotidiana, hay que indagar y vislumbrar cuál es el significado y sentido que otorga a su entorno inmediato. Un profesor o profesora que ejerce la docencia en el contexto universitario puede tener un cierto número de representaciones –en plural–, esto es, este ámbito profesional puede arropar un sinfín de modos de pensamiento, en tanto las diversas condiciones particulares de los sujetos que la viven, la accionan. Así, podemos encontrar grupos que tienen modos homogéneos en las formas de concebir y vislumbrar la docencia como profesión, pero habrá grupos de docentes con formas de pensamiento totalmente divergentes.

De acuerdo con Moscovici (1979) y Banchs (2000), existen diversas maneras para aproximarse al contenido de las representaciones. Moscovici (1979) plantea que a través de las dimensiones: *información*, *campo de representación* y *actitud*, en el entendido de que estas no son excluyentes, sino que están superpuestas en la configuración del contenido de una RS que, cuando se les estudia:

son siempre examinadas en situaciones locales poniendo en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas de los actores que son concretamente inscritos y subjetivamente implicados en lugares y roles específicos como en un espacio institucional, social y cultural más amplio. (Jodelet, 2011, p. 151)

Siguiendo a Moscovici (1979), las tres dimensiones de la representación social nos dan una idea de su contenido y su sentido. La *información* constituye aquellos “conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (p. 45); el *campo de representación* “remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici, 1979, p. 46); por último, la dimensión de *actitud* es “la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979, p. 47). La actitud es la más frecuente de las dimensiones, dado que es común que el sujeto de inicio tome una posición frente al objeto y en función de ella se informe y lo trate de representar.

Así, el estudio por esta vía de las dimensiones implicará “determinar el grado de estructuración de las representaciones” de manera integral y no por cada elemento, esto es, “si se encuentra la tridimensionalidad se habla entonces de una representación coherente” (Moscovici, 1979, citado por Mireles Vargas, 2014, p. 53).

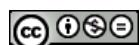
Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo para entender una situación social particular (Locke et al., 1987). Este proceso involucra, de acuerdo con Marshall y Rossman (1995), la inmersión en la vida cotidiana del entorno elegido, donde quien investiga ingresa al mundo de sus informantes para conocer las perspectivas, experiencias y sentidos mediante la voz y narraciones, en este caso del profesorado universitario, para identificar las RS que este tiene de la docencia universitaria. La relevancia del enfoque cualitativo permite adentrarse a conocer el modo de ver lo que es la actividad docente para el actor en su vida cotidiana; en esta, la persona construye RS en una complejidad de interrelaciones y en una relación indisoluble con su contexto social. Para Banchs (2000), la investigación de tipo cualitativa se vincula al *enfoque procesual*, porque se interesa en captar el contenido de las representaciones sociales que, en sus propias palabras, se aboca a tratar de elucidar cómo una representación se conforma, consolida y extiende en un grupo social.

Abric (2001) plantea que los estudios que buscan develar RS deben tener en cuenta la elección y diseño de un instrumento con calidad y pertinencia, precisa que uno de los métodos factibles de recolección de las representaciones son los *interrogativos*, estos ponen en juego el pensamiento, modos de ver, percibir e interpretar a través del lenguaje. Entonces, la técnica y el instrumento se seleccionaron teniendo presente que en proyectos de esta índole se trabajan las vivencias y el sentir de las personas, por lo que se puso especial cuidado en la sensibilidad, empatía y flexibilidad que debía mostrar el equipo de investigación al seleccionar los medios más adecuados. Lo anterior dio lugar a proponer, como técnica principal, una entrevista semi-estructurada; Marshal y Roszman (1995) manifiestan que esta debe ser la técnica central de los estudios de tipo cualitativo.

Para el desarrollo de las entrevistas, se diseñó una guía de preguntas organizada en cuatro secciones: datos generales, identidad, campo de representación y actitud, preestablecidas a manera de categorías de análisis, entendidas como: “líneas de observación por medio de las cuales se producen acercamientos al objeto de estudio” (Angulo Villanueva, 2009, p. 118). Previo al desarrollo de las entrevistas y con el fin de supeditar cada reactivo a un control de evaluación, el guion se sometió a jueceo por parte de profesorado experto en el diseño de este tipo de instrumentos.

Acto seguido, se realizó el trabajo de campo con 16 sujetos profesores adscritos a dos universidades públicas mexicanas. Para la selección de docentes se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Zorrilla Arena, 1988/2004), cuyo procedimiento consiste en seleccionar a los sujetos de acuerdo con el criterio del investigador o investigadora. Para los



fines de la indagación, interesó recuperar expresiones orales de profesorado con trayectorias laborales y formativas distintas.

El acercamiento con el personal docente universitario no representó una tarea compleja; muy al contrario, existió respuesta para poder acceder a establecer comunicación y dialogar sobre la docencia. De esta manera, se explicó a cada docente participante el propósito de la investigación, así como las medidas para garantizar la confidencialidad de los datos y el anonimato de las narraciones que expusiera. En cada caso documentado, el personal entrevistado se mostró dispuesto ante la solicitud de llevar a cabo la entrevista.

- Caracterización de los participantes

Las personas que compartieron su experiencia en las entrevistas fue profesorado universitario (ver Tabla 1), cuyas edades versaban entre los 30 a 56 años (42,8 años en promedio). Se trató de un profesorado con una antigüedad laboral que iba de los 4 a los 30 años en su institución, 31.2%; 5 contaban con 4 a 9 años de trabajo, 31.2%; 5 se situaban entre 10 y 19 años de servicio y otro 31,2% (5) entre 20 y 30 años de antigüedad. Considerando la edad y sus años de antigüedad, se observa que posiblemente permanecerán en su actividad profesional por al menos 20 años más, únicamente tres especifican que ya dentro de 10 años se habrían jubilado.

Con respecto a su máximo grado de estudios, el 18,7% (3) cuenta con licenciatura; el 25% (4) con maestría; y el 56,2% (9) con doctorado. Por tipo de contratación, el 50% (8) son profesorado investigador de tiempo completo definitivo; el 6,2% (1) es profesor investigador de tiempo completo interino; el 31,2% (5) son docentes por asignaturas en propiedad; y el 12,5% (2) es profesor por asignaturas interino. Ocho participan en algún programa de estímulos. Con respecto a la exclusividad laboral, el 93,7% (15) del profesorado manifestó que labora únicamente para su institución.

El 43,7% (7) del profesorado cuenta con antecedentes familiares en la docencia, ya sea papás, mamás, hermanos o hermanas. En ese mismo sentido, en cuanto al interés por ser docentes, el 31,2% (5) expresa que fue por lo que le inspiraron sus docentes, 18,7% (3) por sus padres, madres, hermanos, hermanas o familiares, mientras que un 12,5% (2) señala que su incursión en la docencia fue obra de la casualidad. El acceso a la docencia de este grupo de informantes se dio principalmente por tres mecanismos: un 25% (4) lo hizo a través de concursos de oposición (ya sea convocatorias abiertas o cerradas); el 56,2% (9) por invitaciones por parte del personal directivo; mientras que el restante 18,7% (3) lo hizo a través de postulaciones personales, pues acudieron ante personal directivo o instancias de reclutamiento en su institución a buscar un espacio en la docencia.

Tabla 1: Perfil del profesorado participante

Código	Sexo	Edad	Tipo de contratación	Antigüedad laboral	Acceso a la docencia
P1	Femenino	30	Profesor de asignaturas interino	5	Invitación
P2	Femenino	32	Profesor de asignaturas interino	5	Concurso
P3	Femenino	40	Tiempo completo interino	SD	Invitación
P4	Femenino	49	Profesor de asignatura definitivo	11	Invitación
P5	Femenino	50	Profesora de asignatura definitivo	6	Invitación
P6	Femenino	56	Profesor investigador de tiempo completo definitivo	28	Postulación personal
P7	Femenino	31	Profesor investigador de tiempo completo definitivo	4	Concurso
P8	Femenino	40	Profesor investigador de tiempo completo definitivo	14	Invitación
P9	Femenino	47	Profesor de asignatura definitivo	30	Invitación
P10	Masculino	54	Profesor investigador de tiempo completo	22	Postulación personal
P11	Masculino	34	Profesor de asignatura definitivo	10	Postulación personal
P12	Femenino	37	Profesor investigador de tiempo completo definitivo	11	Concurso
P13	Femenino	37	Profesor investigador de tiempo completo definitivo	7	Concurso
P14	Femenino	45	Profesor investigador de tiempo completo definitivo	19	Invitación
P15	Masculino	52	Profesor de asignatura definitivo	29	Invitación
P16	Femenino	49	Profesor investigador de tiempo completo definitivo	21	Invitación

Nota: Elaboración propia con base en los datos recolectados con participantes.

- El análisis de los datos

Esta etapa trascendente implicó la organización y análisis del material empírico. La metodología que se implementó para dar cuenta de las RS se basó en la propuesta sugerida por [Cuevas \(2016\)](#). En principio, para la organización de los datos se eligió el software *Atlas.ti*. como apoyo para almacenar y facilitar el análisis de la información en distintos niveles, previamente transcrita en Word.

Una vez organizada la información, se continuó con la fase del análisis e interpretación. Para el análisis de la información se realizaron las siguientes acciones: 1) Lecturas repetidas de los datos para tener una aproximación primaria a estos, [Taylor y Bogdan \(1987/1992\)](#) refieren a esta tarea como la familiarización con los datos empíricos con el fin de reconocerlos con profundidad. 2) Una vez familiarizados con los datos, se procedió a la delimitación y enunciación

de los códigos y categorías a partir de las temáticas recurrentes derivadas de la revisión de los discursos de las entrevistas. 3) Se examinaron con detalle las categorías que emergieron de la etapa anterior, para “consolidar categorías de análisis, es decir, que éstas cambien de estatus provisional a definitivo” (Cuevas, 2016, p. 129). 4) Finalmente, “una vez que el investigador constituyó... las categorías de análisis, se necesita vincular éstas con el marco de referencia que dio lugar a la entrevista, para establecer las primeras conexiones con los datos empíricos” (Cuevas, 2016, p. 129), esto es, relacionar los hallazgos con la TRS y así dar cuenta de las cualidades y hallazgos del objeto de estudio.

Resultados, análisis y discusión

En los datos recabados, desde los discursos del personal docente, se identificaron cuatro representaciones construidas sobre el significante, *docencia*, estos particularizados en los contextos universitarios: Universidad Autónoma de Morelos y Universidad de Colima, escenarios de adscripción, con un esquema en su estructura organizacional y ciertas condiciones sociohistóricas y culturales determinadas. De tal modo que, el análisis del *corpus* obtenido de las entrevistas y su interpretación privilegia las categorías sociales empíricas, las que constituyen los resultados parciales y síntesis de un reporte de investigación más amplio.

Como se presentó anteriormente en esta investigación, el objetivo es: exponer las representaciones sociales que ha construido un grupo de profesorado universitario mexicano adscrito a la Universidad Autónoma de Morelos y a la Universidad de Colima, acerca de la docencia en la educación superior; dicho objetivo se logró con la develación de cuatro expresiones de su RS que se describen enseguida.

Las cuatro representaciones son:

La docencia como una profesión con (y que requiere) vocación.

La docencia como actividad satisfactoria por la trascendencia escolar y socio-profesional.

La docencia como una tarea inherente (y no preferente) a la actividad del profesorado investigador.

La docencia como campo de formación y aprendizaje permanente.

Todas ellas revelan la visión de un colectivo cuyo oficio les permite acumular experiencias y asumir modos de pensar y accionar en torno a las funciones que desempeñan ante ciertas situaciones en la educación superior.

La docencia como una profesión con (y que requiere) vocación

La RS que tiene el personal docente en los términos de que la docencia es una profesión que requiere vocación, se articula con los testimonios que afirman que esta actividad profesional la viven de manera apasionada, con convencimiento y pleno compromiso. La **imagen** que se lee en los testimonios del profesorado, especialmente en quienes tienen un tipo de contrato por asignaturas es de *inspiración-misión*, para dedicarse con interés en las diversas actividades de lo que atañe a esta profesión. Los siguientes comentarios reflejan tal situación:

Ese interés lo fui teniendo desde la infancia, donde de repente con tu grupo de amigos empiezas a, como mediante juego hacer algunas actividades de enseñarles algo, de ayudarles en sus tareas, en sus actividades y ya más adelante va uno buscando la vocación, y pues yo la encontré en la docencia. (11, H, PA)²

Yo me considero una docente, tengo ya treinta años formando estudiantes en el área del entrenamiento deportivo, y aunque soy una profesionista en el área deportiva, me califico más como una docente que ha encontrado vocación por la enseñanza, y más en el área del deporte que me apasiona y la asumo con responsabilidad. (9, M, PA).

En este mismo renglón, se explicita en el *corpus* estudiado que el profesorado con un tipo de contratación de tiempo completo también tienen una **imagen** en donde converge el gusto y disfrute por la docencia. Este profesorado se identifica mayormente como académico.

El académico es un actor multifacético y heterogéneo: docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico e intelectual. Su punto en común es la pertenencia a instituciones educativas, así como su inscripción en las funciones de producción, transmisión del conocimiento y de la cultura. ([García Salord, Grediaga Kuri y Landesmann Segall citado por Larios Deniz, 2013, p. 49](#))

El profesorado con esta particularidad también revela vivir la docencia con *pasión* frente a otras demandas laborales que se le exigen en su contrato de trabajo, esto es, "están inmersos en las dinámicas de las funciones esenciales de la educación superior, en paralelo con la docencia, como es la investigación y difusión" ([Lupercio Núñez, 2014, p. 117](#)). Algunos comentarios revelan experiencias de esta índole como se observa a continuación:

Cuando lo hago lo hago bien [...] sea que cuando soy docente frente a un grupo me gusta hacerlo bien, [me] consideraría que apasionado. (1, M, PA)

² En cada testimonio del discurso se incorporan tres datos del perfil del profesor entrevistado: el número de la entrevista, el sexo y el tipo de contratación, profesor de tiempo completo (PTC) o profesor de asignatura (PA).

Definitivamente apasionada por la docencia, ir a dar clases es algo que me apasiona ... claro también disfruto lo demás que hago. (14, M, PTC)

Tanto el profesorado de asignatura como el de tiempo completo destaca, con un peso importante, el hecho de que esa vocación e interés con la que vivencian en el ahora su tarea docente también es atribuida a algún tipo de influencia del pasado: alguien de la familia, un amigo o una amiga o un maestro o maestra, esto es, se reflejan visiones que el profesorado ha incorporado en su acervo cultural y cotidiano, de las cuales se han apropiado durante su permanencia y estancia en este terreno. Enseguida algunos fragmentos de entrevistas para ejemplificar esta situación:

Mi mamá es maestra, y creo que influyó bastante porque también mi hermana se dedica a esta profesión. Creo que mi hermana y yo tenemos el ejemplo y referente en casa y de ahí nos vino el gusto y pasión por la docencia. (7, M, PTC)

Yo tengo dos hermanos mayores que yo, ellos son docentes de primaria y también la inquietud de ser docente es porque a mí me gustaba enseñar ... yo jugaba a ser maestra y también porque [durante mi formación] tuve como ejemplo, pues muy buenos docentes. (5, M, PA)

El profesorado tiene plenamente identificado como **información y saber** (como cuerpo común de conocimientos) aquellas características propias que debe poseer cada profesional que se dedique al ejercicio de la docencia; dentro del conjunto de características que refieren los docentes están: servicio, vocación, pasión, acompañante durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunado al dominio de la materia que imparte, y conocimientos pedagógicos. Estos datos los tienen afianzados y reflejan un acervo de visiones dado que en todos los casos se han acercado a procesos de capacitación en el ámbito de la docencia, o bien los han adquirido a través de haber leído textos relacionados con la docencia. La información revelada se vincula con los hechos siguientes:

Me queda claro que los alumnos buscan tener un profesor que les haga creer en ellos mismos, un profesor que les haga sentir confianza, que los impulse ... creo que a mí lo que me ha funcionado más ... aparte de los alumnos que colaboran conmigo en los proyectos, cuando ellos se dan cuenta que están aprendiendo y que están cambiando su manera de ver el mundo ... y yo soy un profesor que logra eso, que acompaña ese proceso. (12, M, PTC)

Yo creo que un profesor que está en el nivel superior, por un lado, tiene que tener una, una formación sólida y afín al área y también creo que tiene que ejercer en el rubro que corresponde la materia, además un dominio básico en lo pedagógico. (8, M, PTC).

En las experiencias vividas por los sujetos entrevistados se identificaron algunas **actitudes y posicionamientos** que revelan asumir frente a grupo. Fueron identificados algunos adjetivos, valores y emociones vinculados con lo que para cada persona implica la práctica docente que se ejerce desde sus contextos universitarios. A continuación, algunos ejemplos que ejemplifican lo aquí expresado:

Estoy comprometida como ser humano, comprometida con una sociedad, comprometida también con el ser padre y madre porque también los profesores somos padres y madres, y una gran responsabilidad que se tiene en inculcar, transmitir y crear algo en el otro ser humano. (5, M, PA)

La docencia debe seguir siendo un referente pues los profesores tenemos la responsabilidad de la formación de los nuevos entonces tenemos la responsabilidad de considerar a la docencia una verdadera profesión de la que debemos sentirnos orgullosos. (10, H, PTC)

Las actitudes de compromiso y responsabilidad que se evidencian se asocian con el profesorado participante en el estudio, ya que la forma de contratación (por asignatura o tiempo completo) no incide en lo que declararon sobre esta categoría, no así la antigüedad en la profesión docente, pues en su mayoría quienes expresaron que la docencia debe ser una profesión con vocación tienen diez o más años desempeñándose en este campo, el profesorado con convicción e interés para dedicarse profesionalmente a la docencia la asume como tarea y actividad de vida, y no como una tarea que requiere sacrificio.

La docencia como actividad satisfactoria por la trascendencia escolar y socio-profesional

La docencia es representada como una tarea sustancial, no solo por el impacto como práctica escolar/pedagógica, sino porque traspasa los límites más allá de esta. El trabajo docente, entonces, supone una variedad de tareas y nuevas situaciones que el profesorado debe solventar diariamente para poder impactar, primero, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a su vez, con consecuencias en el ámbito socio-profesional, todo lo cual supone una tarea compleja y de grandes retos, sobre todo en los tiempos actuales.

La **imagen** que se lee en los testimonios del profesorado es que la docencia representa una tarea relevante y con proyección en dos momentos distintos. El primero corresponde a la etapa formativa, esta tiene lugar en el contexto escolar, el aula en donde en concreto lleva a cabo su práctica docente, y donde desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo se asocia con la trascendencia en lo social, el porvenir, esto es, cuando sus estudiantes, una vez que egresan, se posicionan en el campo laboral. En ambos casos, el profesorado reconoce esta imagen de trascendencia, dada la injerencia y responsabilidad que se atribuyen en la formación profesional de las nuevas generaciones. A continuación, se presentan algunos ejemplos en cada caso:

La labor docente me hace sentir realizado en la parte profesional, considero que es una actividad que me ayuda en el día a día a ser feliz, a sentir que estoy brindando algo que le ayuda a otro a crecer y superarse, reconforta el hecho de que después de unos años los veas a ellos triunfar, sentirse también contentos con su profesión, y que vea uno que lo poco que uno aportó, pues, les haya servido de algo. (11, M, PTC)

La satisfacción de ver a tus estudiantes como colegas y de que los puedes encontrar en la calle y puedes ayudar con gusto porque algo bueno les dejó tu clase...reconforta, alienta a ser mejores. (2, M, PA)

En los discursos del profesorado se hizo evidente que el ejercicio de la práctica docente requiere de promover habilidades, actitudes y requerimientos que el estudiantado universitario necesita para enfrentar, sostener y completar una formación autónoma y con sólidos conocimientos para su devenir laboral, interés compartido y consustancial a las prácticas que emprende el profesorado, tal como se manifiesta enseguida:

Ser ejemplo para los alumnos, una guía que les permita ser mejores personas a partir de la trasmisión de los conocimientos, pero sobre todo apoyando en su formación personal y profesional, eso de ser profesor no es sencillo, es una responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones, ellos confían en sus maestros, y nosotros debemos dar lo mejor. (7, M, PTC)

Nuestra función como docentes debe colocar la mirada en la formación de calidad de los jóvenes, ese es nuestro deber ser. (4, M, PA)

En cuanto a las tareas docentes que debe cumplir el profesorado en su universidad de adscripción, en la escuela y en las aulas, se reconocen explícitamente elementos de **información** sobre ese rol en su trabajo docente, sobre todo previo y durante la jornada en las aulas, así, manifiestan las funciones, el deber ser, el ideal, lo que hacen para desarrollar buenas prácticas docentes con compromiso profesional. Asimismo, el profesorado reconoce lo valioso del conocimiento actualizado, pertinente y la vinculación de este con las prácticas vivenciales en términos del impacto que esto tendrá en el futuro desempeño del estudiantado. Enseguida se muestran algunos fragmentos que evidencian esta manifestación:

A mí me gusta dar clases, me gusta enseñar, me gusta ver que la gente aprenda y que entienda lo que estoy tratando de expresar, me gusta que me pregunten y que siempre deje inquietudes en mis estudiantes. (10, H, PTC)

Creo debemos ir más allá de la docencia, por ejemplo, tengo un club que se llama "Engrane", y en ese club, desde que llegué lo que hago es fomentar la cultura de investigación, los vínculos con tareas reales a sus necesidades. (8, M, PTC)

El profesorado universitario participante pone de manifiesto su **posicionamiento, actitud y emociones** sobre la profesión docente; esta se inclina más hacia lo positivo, por el hecho de colocarle a la función docente la etiqueta: trascendencia escolar y socio-profesional, por lo tanto, le resulta interesante, retadora en términos de proporcionar posibilidades para desarrollar capacidades personales con las nuevas generaciones; además, resalta como un elemento fundamental, la alegría por la contribución en la educación de la juventud universitaria, también por el hecho del acercamiento con el estudiantado más allá de la función de docente en el aula y su función de guías o de consejería, situación que le resulta estimulante. Algunos fragmentos como ejemplo:

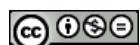
Lo más agradable es ver a tus alumnos, o que alguna vez fueron tus alumnos y ahora ya profesionistas titulados y tal vez muchos de ellos haciendo posgrados o ya terminando su formación académica y algunos de ellos terminan siendo tus colegas. (4, M, PA)

Lo que me agrada [es que] hay estudiantes que me dicen gracias por escucharme, gracias por entenderme, gracias por lo que nos enseña, y eso es lo que a mí me gusta ... cuando es el día del maestro [me dicen] muchas gracias maestra por los aprendizajes, que considero valioso porque ahora estoy desarrollando trabajos proyectos y lo que usted nos enseñó nos ha servido bastante. (5, M, PA)

A manera de cierre, en esta categoría se revela lo satisfactorio del quehacer docente, tarea que se asume con responsabilidad, pues esta deriva en un impacto más allá de las aulas escolares, esto es interesante porque se puede inferir que el personal docente proyecta, a partir de su rol docente, una aproximación gradual del estudiantado al trabajo profesional a través de su cátedra y práctica *in situ*. Las personas entrevistadas dan cuenta de que la docencia es satisfactoria en tanto permite una relación cordial, de confianza tanto para el desarrollo profesional como personal del estudiantado. De acuerdo con [Imberón \(1996\)](#), supone un proceso que trasciende el ámbito meramente técnico para alcanzar una proyección en el ámbito personal, profesional y social.

La docencia como una tarea inherente (y no preferente) a la actividad del profesorado investigador

En 1996 la Secretaría de Educación Pública en coordinación con la Dirección General de Educación Superior en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) ([Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior \(ANUIES\)](#), [Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología \(CONACYT\)](#), Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y Subsecretaría de Educación Superior e Científica (SESIC), 1997) promovió la conformación de cuerpos académicos de profesorado investigador cuyas contrataciones



de tiempo completo destinaran tiempo de dedicación a la docencia y también para realizar investigación, gestión y tutoría de manera equilibrada. Esto trae como consecuencia lo que encontramos en esta investigación, en el sentido de que la representación que tiene de la docencia el profesorado de tiempo completo, que es también investigador, frente al profesorado por asignatura o de tiempo parcial, manifiesta diferencias importantes del quehacer docente.

Esta diferencia de **imagen** sobre la docencia que tiene el profesorado de tiempo completo se observa como una actividad profesional no preferente, frente a las otras funciones como la investigación.

Es una experiencia y profesión que nunca pensé que fuera a desarrollar ya que mis sueños como profesionista eran otras y por el destino soy docente y con el tiempo fui tomándole agrado. (9, M, PA)

Si consideramos la docencia como más abierta, en una facilidad de dar clases sino también en el poder llevar llevarlos hacia hacer una tesis hacer otro tipo de trabajos y no necesariamente nada más la clase creo que lo hago lo hago bien me gusta serlo, pero no sé si se llegue a la parte de la pasión. (5, M, PA)

La **información** que se recupera de las personas entrevistadas cuya representación de la docencia es una tarea inherente, es decir, que no ocupa un lugar preferente en su actividad profesional, la refieren como una de las tres funciones como docentes de tiempo completo y fue expresada de la siguiente manera:

mi deseo de hacer investigación viene junto con pegado hacer docencia. (12, M, PTC)

De acuerdo con [Moscovici \(1961/1979\)](#), la **actitud** hacia el objeto de la representación puede ser positiva, negativa o neutra, se conforma por expresiones de carácter evaluativo en relación con el objeto de representación. En el *corpus* estudiado se encontró que la docencia para el profesorado de tiempo completo es un corolario de investigar, su interés primordial. En estos sujetos entrevistados encontramos actitudes más bien negativas, ya que asumen la docencia como una actividad que les estresa, que no les gusta, o que no la prefieren frente a las tareas de investigación, y que es parte de un acuerdo de reciprocidad por su habilitación.

Los comentarios que recibo siempre es que sé mucho, preparo las clases, pero soy muy exigente y a veces eso un poquito los estresa, pero esa exigencia creo que viene como a mí también me estresa el dar clases quisiera que me gustara como yo veo que les gusta a otros que les sale de manera natural. (12, M, PTC)

Me fui en el 2004 con beca completa, pero en ese tiempo yo ya era trabajadora de la universidad entonces el contrato que firmo con la universidad para solicitar el permiso es que al termino de mis estudios yo voy a regresar a incorporarme a la universidad, entonces a mí siempre lo que me gustó fue la investigación, la docencia no es mi hit, de hecho, a mí me estresa bastante la docencia. (13, M, PTC).

Esta actitud negativa hacia la docencia se muestra también como un elemento de identidad, decidir si quien considera como su actividad preponderante la investigación más que la docencia o si se es un profesional que se dedica a la docencia y lo observamos en los siguientes dos testimonios:

Yo me considero más investigadora que docente, lo señalo así porque bueno en un principio cuando yo inicié la actividad docente, yo tenía un fuerte arraigo con la investigación [más no en la docencia]. (7, M, PTC)

Te voy a ser muy sincera yo me considero una profesionista que vive de la docencia, y lo digo así ya que mi sueño como profesionista no era ser docente, esto se dio por casualidad. (9, M, PA)

Una actitud positiva hacia la docencia; se logra si y solo sí lo que ocurre en la docencia se articula con la actividad investigativa.

Me agrada el que puedo vincular la investigación con la docencia, me gusta pensar en mi club de "Engrane" y lo que desde esto puedo vincular con mis clases. (8, M, PTC)

A diferencia de la categoría que ve *la docencia como una profesión con (y que requiere) vocación*, en esta categoría la docencia es, o bien una imposición o el resultado de una negociación, ya que es un mal necesario para quien decide ser investigador en una institución educativa de tipo superior. En esta categoría lo que aparentemente jugaría un papel más importante es la actividad de investigación reservada para el personal de tiempo completo, sin embargo, de ocho testimonios recuperados, tres corresponden a profesorado de asignatura definitivo y cinco a profesorado de tiempo completo definitivo, donde la definitividad es el factor común en todos los casos. Es imprescindible aclarar que el equipo que escribe este texto, al decidirnos por una metodología cualitativa, desafiamos la pretensión de validez universal de los resultados y ponemos en manos del público lector el análisis de la información recabada, sin olvidar lo comentado en relación con las distintas funciones que realiza el personal docente.

La docencia como campo de formación y aprendizaje permanente

La docencia es una actividad en la que se valora el dominio del personal docente sobre los contenidos de la materia que atiende, así como la actualización permanente del profesorado tanto disciplinar como pedagógica. Al respecto, en investigaciones relativas a la excelencia docente se han formulado diversos instrumentos para evaluar estas cualidades. [Fernández Cruz y Romero López \(2010\)](#), investigadores de la Universidad de Granada, elaboraron un cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria. En dicho instrumento evalúan diez dimensiones que dan cuenta de la excelencia del profesorado, a saber: "Visión de la enseñanza universitaria;... Necesidades formativas de los estudiantes; ... Conocimiento del contexto; ... Planificación y organización de la materia; ... Desarrollo de la enseñanza; ... Capacidad comunicativa; ... Apoyo individual al aprendizaje; ... Evaluación; ... Innovación de la enseñanza y [actualización] docente; ... Autoevaluación" ([Fernández-Cruz y Romero López, 2010, pp. 90-113](#)).

Esta importancia atribuida a la docencia es asumida por los sujetos entrevistados del proyecto sobre las representaciones sociales que sobre la docencia tienen docentes de instituciones de educación superior que fueron reportadas en las entrevistas de la siguiente manera en las tres dimensiones:

Las personas participantes asumen que la capacitación de docentes es parte de las tareas que corresponde a la universidad resolver, en los testimonios siguientes se puede observar que esta **información** es en el sentido de que la institución lo ofrece y que es discrecional el que el personal docente aproveche esa oferta.

[...] es] la misma universidad quien desarrolla, a través de las diferentes unidades académicas o áreas administrativas, [o] invita a cursos de capacitación en diferentes [temas] y tiene recursos también para contratar gente que venga para impartir cursos relacionados con la parte tutorial, el desarrollo humano la parte didáctica y con la parte de investigación. (5, M, 50, PA)

La institución cuenta con una dirección de desarrollo del personal académico, que es una instancia que se encarga de toda esta parte formativa de los profesores, organizan talleres, cursos diplomados, incluso, seminarios donde, se aprovechan los tiempos, sobre todo intersemestrales para que como profesores nos formemos y sigamos actualizándonos. (11, H, PA)

Recordemos que el eje de la **actitud** se muestra en evaluaciones que hace el sujeto con respecto al objeto de representación ([Moscovici, 1961/1979](#)), podemos observar que el sentido figurado permite desentrañar la actitud en torno a la importancia de la actualización; para los entrevistados y las entrevistadas, las *necesidades* de actualización (que se equipara con la capacitación) corresponden a este eje y se expresan como una obligación que se verbaliza con el deber o con aspectos característicos, por ejemplo:

[el docente] debe estar consciente de que va a encontrar muchos retos cada día con cada persona que está enfrente a él, va a encontrar muchos huecos en el camino en la trayectoria de los estudiantes que hay veces que no vamos a poder llenarlo. (2, M, PA)

Debe ser experto en su materia o área académica, bases de docencia, experiencia en la materia y como docente, ser flexible, comprensible, creativo, dinámico, conocimientos de planeación, estar capacitándose o actualizándose en su área académica o pedagógica. (9, M, PA)

Y a diferencia de la dimensión de información, en esta sobre la **actitud** se aprecia la decisión del personal docente por realizar actividades de su preparación constantes más allá de lo que la institución le proporciona:

[además de lo que ofrece la universidad] está el espacio de los cuerpos académicos que también nos reunimos para ver cómo vamos en los proyectos, en la publicación, etc. (16, M, PTC)

Con lo anterior se puede enfatizar que en la docencia se tiene la necesidad de prepararse, ya sea a través de la obtención de grados, o con la asistencia o presentación de trabajos en eventos académicos disciplinarios que coadyuvan a la formación continua del personal académico.

Por último, en esta categoría se recuperaron algunos testimonios de lo que piensan, creen o imaginan los sujetos, por lo que podemos llamarlo **imagen** sobre el objeto de estudio.

Yo creo que todos los profesores y profesoras deberíamos estar en una constante formación hay muchos cursos de calidad en la institución, algunos los organiza la propia facultad como más especializados otros en la dirección general, yo he tenido oportunidad de tomar algunos excelentes aquí, otros que no me gustan. (13, M, PITC)

En síntesis, esta categoría devela la importancia que el profesorado asigna a la formación y actualización, procesos en los que el apoyo de la institución deviene fundamental para el logro tanto para poder asistir a un proceso formativo como para ofrecer la formación, capacitación y actualización que asumen requieren como docentes, en este caso, tanto al ser profesorado de asignatura como de tiempo completo y con toda la gama de antigüedades que conforman al grupo entrevistado.

Conclusiones y recomendaciones

En este trabajo se han analizado las RS construidas por profesorado universitario de dos universidades públicas estatales mexicanas sobre la docencia en la educación superior; el objeto de representación, es decir, la docencia es un campo profesional con sentidos y significados con un alto componente subjetivo, por tanto, es a partir de la TRS que se logró conocer un modo

de ver e inferir los comportamientos que realiza el profesorado en las instituciones en las que labora a partir de ciertas particularidades de los sujetos y sus contextos inmediatos.

En este orden de ideas, las personas participantes en la investigación, que en entrevistas semiestructuradas compartieron sus representaciones y con base en los criterios de participación para representar al profesorado de tiempo completo, de profesorado de tiempo parcial y con un amplio rango de antigüedad como docentes, así como el sexo y la razón por la que ingresaron a la docencia, trajeron como resultado que las categorías empíricas de las RS sobre la docencia del profesorado universitario mostraran generalidades y también particularidades con base en su posición de adscripción en la institución, lo que de entrada propicia que las representaciones identificadas no sean homogéneas y si diversas, de acuerdo con una situación social.

Las categorías empíricas identificadas fueron: *La docencia como una profesión con (y que requiere) vocación*; *La docencia como actividad satisfactoria por la trascendencia escolar y socio-profesional*; *La docencia como una tarea inherente (y no preferente) a la actividad del profesor investigador*; y *La docencia como campo de formación y aprendizaje permanente*. Se observa que la primera categoría está contenida en la representación tanto del profesorado de asignatura como de tiempo completo, en tanto que la tercera categoría corresponde en su totalidad al profesorado de tiempo completo. En cuanto a los consensos en las representaciones, estos se muestran en la segunda y cuarta categorías.

Concluimos que la RS de la docencia tiene un importante componente de vocación-compromiso, este último se expresa en un apasionamiento del trabajo con el estudiantado. El profesorado se siente inspirado y gustoso por cumplir la misión a la cual considera que está destinado. Esta forma de identificarse con la profesión conlleva una expectativa de reconocimiento social, ya que la satisfacción con el trabajo realizado, que corresponde a la segunda categoría empírica encontrada, se expresa en considerarse un elemento transformador de la vida del estudiantado, en ocasiones a partir de ser ejemplo para ellos y ellas o de ver los logros académicos y profesionales del estudiantado que han formado. Las actitudes de compromiso y responsabilidad que se reflejaron están muy asociadas con el grupo de docentes que expresó que la docencia debe ser una profesión con vocación, ya que el profesorado con convicción e interés para dedicarse profesionalmente a la docencia la asume como tarea y actividad de vida, y no como un esfuerzo o sacrificio que se impone.

Sin embargo, no todo el profesorado tiene esa mirada hacia la docencia, para una parte, en particular el de tiempo completo, la actividad docente es un mal necesario, toda vez que es una de las cuatro funciones que debe acreditar en ese nombramiento de tiempo completo. Buscan desarrollar su actividad docente con responsabilidad, incluso tratan de relacionarla con su tarea de investigación, pero se reconocen más realizando investigación que realizando docencia, así también con un arraigo y mayor gusto por investigar que por asumir la tarea docente frente al grupo.

Podemos afirmar que el profesorado de las universidades públicas mexicanas estudiadas, en general, valora las oportunidades que le ofrece la institución para seguirse formando y las compara con las empresas privadas. Si bien el mismo ejercicio de la docencia les permite aprender todos los días, las oportunidades que reciben al interior de sus instituciones para seguirse formando constituyen una motivación e incentivo para fortalecer su ejercicio laboral.

Por consiguiente, es claro el vínculo de los hallazgos develados en esta investigación en tanto que se comparte la visión de un grupo de docentes que posee información, imágenes, experiencias y anhelos que, a la manera de ver de [Abric \(2001\)](#), representan un sistema de interpretación de la realidad que rige los vínculos entre personas, los comportamientos y las acciones prácticas, lo que refuerza que “toda representación es ... una forma de visión global y unitaria [significante] de un objeto, pero también de [grupos de sujetos]” (p. 13).

A partir de lo anterior, se concluye que el personal docente universitario, del caso estudiado, construye ciertas representaciones sobre su labor profesional, lo que lo lleva y lo induce a plantear una manera y dinámica singular e individual –que responde a dichas representaciones– para desempeñar su labor cotidiana como docente en la educación superior, y que, en conjunto, revelan una línea de pensamiento de un grupo social. Esto, prácticamente, no se ve afectado por su tipo de contratación, la razón por la que se incorporaron a la docencia ni la antigüedad que tiene en esta actividad.

Concretamente, una investigación como esta, que expone las representaciones sociales construidas por un grupo de profesorado universitario mexicano, resulta relevante en tanto que puede contribuir al campo de conocimiento del paradigma del pensamiento docente, e invita al debate sobre la manera en que puede ser estudiada y comprendida la profesión docente en contextos de educación superior.

Para desentrañar las experiencias que decantan en las representaciones sociales que alguien tiene sobre algo, es recomendable hacer un análisis no solo del discurso, sino también de las emociones que subyacen en el ánimo de los sujetos participantes y su accionar en la cotidianidad.

El estudio de la docencia desde la TRS debe seguirse potenciando, principalmente porque contribuye a un fin mayor, en palabras de [Piña Osorio y Cuevas Cajiga \(2004\)](#): “permite conocer el interior de las escuelas y el sentido que en ellas se adjudica a los procesos educativos” (p. 110). Conocer la realidad es el primer paso para buscar su mejora, de tal forma que estudios de este tipo, por sí mismos, adquieren relevancia y dan cuenta de una peculiar producción de las RS que pueden ser un insumo valioso para los entes tomadores de decisiones.

Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.3661359>

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas y Subsecretaría de Educación Superior e Científica. (1997). Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 26(101), 1-42, http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista101_S3A4ES.pdf
- Abric, J.-C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J.-C. Abric (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 27-37). Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, B. S., Mazzitelli, C.A., Chacoma, M. S.y Aparicio, M. T. (2011). Saberes del docente y representaciones sociales: Implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i2.10187>
- Angulo Villanueva, R. (2009). Aproximaciones a una lógica de investigación curricular. En B. Orozco (Coord.), *Curriculum: Experiencias y configuraciones conceptuales en México* (pp. 103-134). Universidad Nacional Autónoma de México; Plaza y Valdés.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Benegas, M. A. y Fornasero, S. (2004). Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios. *Educación. Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 161-177.
- Castro Ballén, J. J., García Ramírez, N., Hernández, A., Marroquín, D. I. y Rodríguez Cruz, E. (2013). Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y UPN, en torno a la didáctica. *Nodos y Nudos*, 4(34), 87-96. <https://doi.org/10.17227/01224328.2286>
- Covarrubias-Papahiu, P. (2016). Representaciones docentes de la educación basada en competencias. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 73-132. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.120>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=2007-811020160002&lng=es&nrm=iso
- Delgado de Colmenares, F. y Vázquez de Ferrer, B. (2005). Praxis educativa universitaria en venezolana y su representación social. *Revista de Ciencias Sociales* 11(3), 529-536. <https://www.redalyc.org/articulo.ox?id=28011310>

<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.25>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

Fernández Cruz, M. y Romero López, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía* 44(1), 83-117. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4

Gómez Cuevas, H., Pizarro Cerdá, F., Castro Ibáñez, C. y Quiroz Arriagada, F. (2016). Representaciones sociales de formadores de docentes frente al cambio curricular por competencias en educación superior. *Educere*, 20(66), 201-214. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/42801>

Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Magisterio del Río de la Plata.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21, 133-154. http://www.espacioenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social, II Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.

Larios Deniz, J. (2013). *Hacer investigación y ser investigador. Rutas y retos del profesor de tiempo completo*. Universidad de Colima.

Locke, L. F., Spirduso, W. W. y Silverman, S. J. (1987). *Proposals that work. A guide for planning dissertations and grant proposals* (2.^a ed.). Sage.

López de Parra, L. (2011). Representaciones sociales del sentido del ser profesor universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 84-97. <https://doi.org/10.18359/reds.849>

Lupercio Núñez, P. (2014). *Los significados de la docencia en los profesores de educación superior* [Tesis de doctorado]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1278>

Marshall, C. y Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research* (2.^a ed.). Sage.

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. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>

Mireles Vargas, O. (2014). ¿Qué es la excelencia académica? Representaciones sociales en el posgrado En. O. Mireles Vargas (Coord.), *Representaciones sociales: Emociones significados y prácticas en la educación superior* (pp. 51-82). UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/representaciones-sociales-emociones-significados-y-practicas-en-la-educacion-superior>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. Trabajo original publicado en 1961.

Palacios, A. (2010). Representaciones sociales de la ciudad y la otredad. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 18, 33-58. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2010.n18-03>

Pérez Ferro, L. C., Arenas Molina, M. y López Domínguez, S. (2012). Representaciones sociales que tienen los docentes del programa de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las competencias propias de su saber disciplinar. *Lúdica pedagógica*, 2(17), 130-137. <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1790>

Piña, J. M. (2007). Los académicos desde la perspectiva de los estudiantes. *Versión*, 19, 145-166. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/297/296>

Piña Osorio, J. M. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En J. M. Piña Osorio, (Coord). *La subjetividad de los actores de la educación* (pp. 15-54). UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Piña Osorio, J. M. y Cuevas Cajiga Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(106), 102-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210605>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. Trabajo original publicado en 1987.

Zorrilla Arena, S. (2004). *Introducción a la metodología de la investigación*. Ediciones Cal y Arena. Trabajo original publicado en 1988.