



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
PSICOLOGÍA

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DE PSICOLOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR ACERCA DE SU PRÁCTICA DOCENTE**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (PSICOLOGÍA)**

PRESENTA:

ALMA ROSARIO ROSAS MARTÍNEZ

TUTORES PRINCIPALES:

DRA. IRENE AGUADO HERRERA
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

DR. MIGUEL MONROY FARÍAS
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

COMITÉ TUTOR:

DRA. MÓNICA DÍAZ PONTONES
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

LOS REYES IZTACALA, ESTADO DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Este logro lo dedico con todo mi amor y cariño a mis padres, Emma, Emilia y Lucas, por haberme dado la vida y haberme cuidado, por creer siempre en mí y en apoyarme en todo lo que he decidido, ya que gracias a ustedes soy la mujer que soy, mi infinito agradecimiento para ustedes.

A mis amados hijos Luna Danahe, Sol David e Iker Mateo, por ser mi fuente de motivación e inspiración para poder superarme cada día más, los amo y les agradezco su apoyo y caminar conmigo para poder lograr esta meta.

A mi esposo, David, por su amor, apoyo y por creer siempre en mí.

A mis suegros por todo su apoyo ya que sin él tampoco lo hubiese logrado.

A mis hermanos por todo su apoyo y amor, por estar conmigo en todo momento: Alain, Alfredo, Armando, Antonio, Jorge, Mundo y Tornillo.

A mis amigas, que con todo su apoyo, cariño, y amistad sincera, han compartido su conocimiento y entusiasmo; por esos momentos de escucha y apoyo cuando quise desistir y cuando necesite una palabra de aliento; le agradezco a la vida por haberme permitido cruzarme en sus caminos, mi más sincera admiración para ustedes: Irma, Julia, Lili, Lilian, Lupita, Marianita, Mary, May, Pao, Rocío y Vita.

Gracias a mi tutora Dra. Irene, por su paciencia, por compartir conmigo su conocimiento, por sus aportaciones tan puntuales y acertadas durante las sesiones de tutoría. Así como también agradezco a mi comité tutorial, la Dra. Mónica y el Dr. Miguel por todo su apoyo y por sus tan valiosas aportaciones y sugerencias para que este trabajo se pudiera realizar, mi admiración y cariño para ustedes.

Gracias a todos los profesores de la maestría que con mucho profesionalismo y entusiasmo transmiten su conocimiento y esa pasión por la docencia: Ana Elena, Elsa, Francisco, Lorena y Mike.

De igual manera agradezco a los profesores que me brindaron su espacio y tiempo para poder realizar esta investigación ya que sin ellos este proyecto no tendría sentido.

Y finalmente le agradezco a la MADEMS por haberme abierto las puertas y poder formar parte de este tan valioso y reconocido programa y sobre todo por regresar a estudiar a mi alma mater la UNAM, al igual que a CONACYT ya que sin su apoyo no hubiera sido posible continuar con mis estudios.

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	7
OBJETIVO GENERAL.....	7
JUSTIFICACIÓN	7
CAPÍTULO 1	10
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	10
1.1. MARCO CONCEPTUAL DE REPRESENTACIÓN SOCIAL	11
1.2 DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	13
1.3 REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL DOCENTE.....	15
CAPÍTULO 2	18
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	18
2.1 EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO	19
2.2 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH).	24
2.2.1 ANTECEDENTE HISTÓRICO	24
2.2.2 MISIÓN Y VISIÓN DEL CCH.....	26
2.2.3 MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	26
2.3 ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL DEL ESTADO DE MÉXICO.....	27
2.3.1 ANTECEDENTE HISTÓRICO	28
2.3.2 MISIÓN Y VISIÓN DE LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL NO. 218	29
2.3.3 ANTECEDENTE DE LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL NO. 25	30
2.3.4. MISIÓN Y VISIÓN DE LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL NO. 25	30
CAPÍTULO 3	32
ACERCA DE LA PRÁCTICA DOCENTE	32
3.1 LA PRÁCTICA DOCENTE	33
3.2 EL DOCENTE DE PSICOLOGÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	35
CAPÍTULO 4	39
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	39
4.1. MARCO ANTECEDENTE	40
4.2. ESCENARIO, PARTICIPANTES Y MATERIALES.....	42
4.3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	44

CAPÍTULO 5	47
RESULTADOS	47
5.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	48
5.1.1 EL PROCESO DE CONVERTIRSE EN DOCENTES	49
5.1.2 “ELECCIÓN” PROFESIONAL.....	51
5.1.4 EL SER DOCENTE.....	56
5.1.5 EL SENTIR DE LOS PROFESORES	57
5.1.6 MODELO A SEGUIR/ IDENTIFICATORIO.....	63
5.1.7 PRÁCTICAS DE FORMACIÓN	65
CONCLUSIONES	72
REFERENCIAS.....	78

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo conocer las Representaciones Sociales que tienen los docentes que imparten la materia de psicología en Educación Media Superior acerca de su práctica docente. La metodología de la investigación es de corte cualitativo; se empleó la técnica de entrevista a profundidad, se entrevistaron a docentes que imparten la materia de psicología en dos sistemas de bachillerato diferentes: Escuelas Preparatoria Oficiales del Estado de México y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Con base en las entrevistas se realizó un análisis del contenido de estas y posteriormente se realizó la construcción de las categorías analíticas: el proceso de convertirse en docentes, elección profesional, el mal-estar docente, el ser docente, el sentir de los docentes, modelo a seguir/identificadorio y prácticas de formación. En sus relatos no solo hablaron de su vida profesional y de sus experiencias escolares sino también de su vida personal, de igual forma se encontraron semejanzas en su práctica docente y en algunas de las problemáticas que enfrentan.

Palabras Clave: Representaciones sociales, práctica docente, materia de psicología, educación media superior y docentes de psicología.

ABSTRACT

This research aimed to know the Social Representations of teachers who teach the subject of psychology in Higher Secondary Education about their teaching practice. The research methodology is qualitative; the in depth interview technique was used, teachers who taught psychology in two different high school systems were interviewed: official High School of the State of México and the College of Sciences and Humanities (CCH). Based on the interviews, analysis of the content of these was carried out and subsequently the constructions of the analytical categories was carried out the process of becoming teachers professional choice, the bad-being teacher, being a teacher the feeling of teachers role model/identification and training practices. In their stories they not only talked about their personal life similarities were found in their teaching practice and in some of the problems they face.

Keywords: Social Representations, teaching practice, psychology, upper secondary education and psychology teachers.

INTRODUCCIÓN

Las Representaciones Sociales permite conocer la forma que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento acerca de la realidad y la manera en que esto impacta en sus comportamientos y actitudes frente a los problemas de la vida cotidiana (Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009). En este sentido Abric (2001:16), afirma que “la identificación de la visión del mundo que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar [...] es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales”.

En el ámbito escolar, la construcción del conocimiento práctico sobre el quehacer docente es un tema de gran interés, al igual que conocer las representaciones sociales que poseen los docentes sobre su profesión, en su práctica en el aula y en la institución escolar. En este sentido Mazzitelli Aguilar, Guirao y Olivera (2009), mencionan que el estudio de las representaciones sociales sobre la docencia y sobre el ser un mejor docente posibilitará encontrar rasgos que aportan diversos matices, que permiten a los docentes tener elementos para reconocerse y ser reconocidos como tales.

Por ello esta investigación busca responder a la siguiente cuestión:

¿Cuáles son las Representaciones Sociales que tienen los docentes que imparten la materia de psicología en Educación Media Superior acerca de su práctica docente?

OBJETIVO GENERAL

Conocer las Representaciones Sociales de docentes de psicología de Educación Media Superior acerca de su práctica docente.

JUSTIFICACIÓN

Martínez y Del Bosque (2015), mencionan que el papel del profesor en el contexto educativo y en el salón de clases no se ha valorado de manera adecuada, en este sentido Becerril (1999), considera que es necesario conducir a los profesores a que reflexionen

sobre su práctica docente, a que incorporen a su análisis algunas teorías y que elaboren una explicación propia acerca de su quehacer docente. Ya que, al conocer y analizar las concepciones o bien las representaciones que los docentes tienen con respecto a su práctica docente permitiría poder entender de qué manera ejercen sus prácticas (enseñanza y de aprendizaje) que pueden favorecer los procesos educativos, incluyendo la forma en que el alumno es visto por el profesor y el modo en que se relaciona con él.

Es por ello que Arbesúy Piña (2009), consideran que la teoría de las representaciones sociales puede ser una herramienta conceptual que permite comprender los significados y actitudes que asumen los profesores ante su quehacer diario. De igual forma Castorina y Kaplan (2003), mencionan que el modo en que las Representaciones Sociales intervienen en las prácticas educativas constituye un objeto pertinente para la investigación. En este sentido Gutiérrez (2014:51), menciona que “La relación entre Representaciones Sociales y práctica docente ha permitido estudiar la formación de procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la estructuración que realiza el docente hacia su labor cotidiana; esto conlleva a develar las construcciones que el docente ha elaborado en torno a su práctica”. Entonces que pasa en el ámbito de la Educación Media Superior, cómo los docentes ejercen su práctica y cómo esta es representada.

Prieto (2001:86), afirma que la Educación Media Superior (EMS) “representa un campo con numerosas carencias en el que hay mucho que hacer”. Macías y Valdés (2014), hacen mención que la Educación Media Superior es el nivel menos estudiado en el país, ya que existe poca información sobre las condiciones de las instituciones y las características de los profesores, por ello la relevancia del presente trabajo consiste en que se retomará una línea de investigación hasta el momento poco estudiada por lo menos en este nivel educativo el cual tiene que ver las Representaciones Sociales que tienen los docentes que imparte la materia de psicología en el nivel Medio Superior, ya que existen estudios en los que se han indagado las representaciones sociales de docentes en educación primaria (Netzahualcóyotl, 2015; Castorina y Kaplan, 2003); en educación secundaria y en educación superior (Arbesú y Piña, 2009), pero son muy pocos los estudios en Educación Media Superior.

Este trabajo está estructurado de la siguiente manera:

En el primer apartado se mencionarán los elementos teóricos acerca las Representaciones Sociales, así como la definición y las dimensiones que la conforman, y algunas investigaciones que servirán de apoyo y sustento a dicha investigación.

En el segundo apartado se hace una breve reseña acerca de la Educación Media Superior en México y los subsistemas que la conforman. De igual manera se mencionará el antecedente histórico, la misión y visión y el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México en particular el Número 218 y 25, instituciones donde laboraban los docentes participantes de esta investigación.

En el tercer capítulo se mencionan algunas definiciones de lo qué es la práctica docente.

En el cuarto apartado se explica la metodología de esta investigación, los participantes, así como a las técnicas empleadas para la obtención de la información y análisis de la misma.

En el quinto capítulo se muestra la descripción de cada una de las categorías de análisis. Las categorías se conformaron con base en las entrevistas ya que se realizó un análisis del contenido de estas, las categorías son: el proceso de convertirse en docentes, elección profesional, el mal-estar docente, el ser docente, el sentir de los docentes, modelo a seguir/identificadorio y prácticas de formación.

De igual forma en este capítulo se describen los resultados de esta investigación los cuales fueron con base al análisis de las categorías conformadas.

Finalmente, y como conclusión se mencionan algunas coincidencias y discrepancias encontradas con los autores que sustentaron el trabajo de investigación así como también se señalaran algunas sugerencias que den pie a futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*“Solo una mente educada puede
entender un pensamiento diferente
al suyo sin necesidad de aceptarlo”.*

Aristóteles.

1.1. MARCO CONCEPTUAL DE REPRESENTACIÓN SOCIAL

En este apartado se presenta de manera general el concepto de Representación Social interpretado por diferentes autores y algunas investigaciones realizadas que tuvieron como objeto de estudio las Representaciones Sociales.

El concepto de Representación Social (RS) “cuenta entre sus antecedentes teóricos con el concepto de representaciones colectivas de Durkheim (1974), quien desde la Sociología acuñó el término para referirse a la forma en que un grupo piensa en relación con los objetos y fenómenos que los afectan. Las representaciones colectivas son hechos sociales de carácter simbólico que poseen significaciones comunes y permiten la identificación como miembro del grupo” (Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009: 266). El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias y mitos (Piña y Cuevas, 2004). Para Pina (2016), las Representaciones Sociales son una expresión del conocimiento de sentido común indispensable en la vida cotidiana, por medio de ellas se identifican las ideas que un grupo tiene acerca de objetos materiales, ideales o de otras personas. Sandra Araya-Umaña (citado en Mireles, 2015:153), menciona que las representaciones sociales:

“[...] constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas”.

Moscovici (1979:17), define el concepto de Representación Social (RS) como:

“una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Son entidades casi tangibles, circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. Y cuya diferencia entre las representaciones colectivas es que las representaciones sociales poseen un carácter dinámico, no estático, ya que los sujetos construyen significados y teorías a partir de su realidad, en una relación dialéctica entre lo individual y lo social”.

Para Piña y Cuevas (2014:108), las Representaciones Sociales son:

“un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema”.

Para González (2008:235), las Representaciones Sociales son:

“las representaciones sociales representan una producción de la subjetividad social capaz de integrar sentidos y configuraciones subjetivas que se desarrollan dentro de la multiplicidad de discursos, consecuencias y efectos colaterales de un orden social con diferentes niveles simultáneos de organización y con procesos en desarrollo que no siempre van en la dirección de las formas hegemónicas de institucionalización social”.

Castorina y Kaplan (2003), mencionan que para formular una definición de representación social es preciso considerar, por lo menos elementos mentales, afectivos y sociales, como el lenguaje y la comunicación. En este sentido, las Representaciones Sociales ocupan una posición mixta en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y psicológicos (Moscovici, 1988, citado en Castorina y Kaplan, 2003).

Jodelet (1986), menciona que el concepto de Representación Social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados: pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

Para Castorina, Barreiro y Toscano (2005), una Representación Social es una representación de algo para alguien, constituyendo una relación intrínsecamente social con un objeto. Teniendo un tripe sentido: por una parte porque emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones; por otro lado, las prácticas sociales son condición de las Representaciones Sociales, porque la

exigencia de asumir nuevas situaciones o actividades de los agentes lleva a la formación de Representación Social; y finalmente, porque son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social. En este sentido Jodelet (1989:43), menciona que las Representaciones Sociales tienen una estructuración significativa¹ pero fundamentalmente, “[...] la representación (es) como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto”. En este sentido las Representaciones Sociales son entendidas como concepciones individuales basadas en la acumulación de la experiencia personal a través de la interacción social cuyas pautas socioculturales difieren de cada individuo y grupo social.

En el siguiente apartado se mencionaran las dimensiones de las Representaciones Sociales propuestas por Moscovici.

1.2 DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Moscovici (1979), menciona que son tres dimensiones de la representación social: información, campo de representación y actitudes.

La **información** (dimensión o concepto), “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” Moscovici (1976:45). Por tanto “esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas (Mora, 2002:98, citado en Gómez, Chamorro, Obispo, Parra, Paba, y Rodríguez de Ávila, 2013).

El **campo de la representación** “remite a la idea de imagen, de modelo social, de contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” Moscovici, (1979:46). Mora (2002:98 citado en Gómez et.al., 2013), asevera que el campo de la representación “expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior de este”.

¹Las Representaciones Sociales no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa, de modo tal que se convierten para los individuos en la “realidad misma”.

La **actitud** es la más amplia de las dimensiones, nos informamos y nos representamos una cosa después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. Es decir, corresponde a la dimensión afectiva que orienta en forma favorable o desfavorable el comportamiento hacia el objeto de representación, se puede decir que es el componente más concreto, claro y conductual de la representación puesto que llegamos a representar “algo, inmediatamente después de haber tomado una posición frente a ese objeto. Moscovici (1979:46).

Por tanto, las Representaciones Sociales permiten adentrarnos en la forma que los sujetos interpreten y construyan su conocimiento sobre la realidad y en las formas en que esto impacta en su comportamiento y actitudes para enfrentar los problemas de la vida cotidiana. La representación es de este modo una “organización significativa” y una “guía para la acción” que opera como un programa de representación, otorgando sentido a las prácticas, (Mazzeitelli, Aguilar, Guirai y Olivera, 2009).

Gutiérrez (2014:51), menciona que:

“las Representaciones Sociales a través de su conceptualización permite entender que los individuos elaboramos y construimos nuestras representaciones sobre las situaciones, personas o aspectos de nuestro diario acontecer, de tal forma que atribuimos significados que estas representaciones se encargan de guiar y dar sentido a nuestras acciones”.

Por ello la práctica docente es un tópico que puede ser abordado desde un fundamento teórico y desde un análisis del significado del “ser docente”.

La subjetividad social es la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, entre otros. Está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales. Desde esta perspectiva, las personas son verdaderos sistemas portadores, en su subjetividad individual, de los efectos colaterales y las contradicciones de otros espacios de la subjetividad social.

En el siguiente apartado se presentan estudios realizados acerca de las Representaciones Sociales en el ámbito educativo y en particular con los docentes.

1.3 REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL DOCENTE

La teoría de las Representaciones Sociales en la investigación educativa, permite conocer una faceta indispensable de la realidad educativa, específicamente, el pensamiento de los actores². “Mediante las representaciones sociales (RS), los actores clasifican las propuestas gubernamentales, aceptan o rechazan ciertas prácticas educativas, validan o invalidan a las instituciones, a los profesores, a los directivos, a los alumnos. Con ellas se califican las cosas, las prácticas, las personas, los grupos; influyen en el rumbo de las acciones personales y grupales” (Piña, 2016:1).

Piña (2016), analizó once investigaciones acerca de las representaciones sociales y percepciones relacionados con el docente y su actividad. Lo que el encontró es que los profesores comparten ideas comunes de la docencia, independientemente del nivel educativo o el lugar donde se ubiquen las instituciones. Estas ideas son: la responsabilidad, el compromiso, la capacidad de enseñanza. Para los profesores resultó que es más importante la experiencia docente que la lectura, la reflexión y la discusión de contenidos, esto es, la práctica por encima de la reflexión. Los investigadores emplearon diversas estrategias metodológicas, como la asociación de palabras, el cuestionario, la entrevista dirigida, la entrevista en profundidad, hasta llegar al relato de vida y la autobiografía profesional.

Guirado, Mazzitelli y Olvera (2013), realizaron un estudio con el objetivo de detectar y analizar la vinculación entre las representaciones sociales de los profesores y su práctica en el aula. Las estrategias metodológicas empleadas fueron: observaciones de las clases de física y química, entrevistas y encuestas a docentes y alumnos. El análisis de los resultados obtenidos muestra una interrelación entre las representaciones sociales de los profesores y su práctica docente ya que en el dependiendo, de la representación de cada profesor, su práctica puede favorecer u obstaculizar el aprendizaje de contenidos científicos y el interés de los alumnos por las ciencias.

Medina Rivilla (2011, citado en Guirado, Mazzitelli y Olvera, 2013:90), señala que: “La profesión docente es esencialmente una tarea innovadora y de desarrollo de

²“Un actor se refiere a algo o a alguien” (Jodelet, 1986, en Piña, 2016: 5.) Ese alguien será el mismo docente. Es importante aclarar que cuando se haga mención del docente, me estaré refiriendo a las y los docentes.

modelos didácticos basados en teorías y saberes elaborados apoyada en representaciones de las acciones más relevantes que caracterizan la práctica profesional”. Este autor señala que es necesario analizar e interpretar el quehacer docente para contribuir en el aprendizaje de los estudiantes y comprender las razones que fundamentan el proceso educativo.

De igual forma Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olvera (2009:266) mencionan que el “quehacer docente es un tema de gran interés, en tanto que es posible afirmar que las representaciones sociales que poseen los docentes sobre su profesión podría incidir en sus prácticas en el aula y en la institución escolar”. Por ello realizaron un estudio para identificar la estructura y el contenido de las representaciones sociales que tienen los profesores de ciencias naturales acerca de la docencia, en dicho estudio utilizaron la técnica de evocación y jerarquización empleando una escala tipo Likert, estos métodos les permitieron identificar la estructura de las representaciones sociales y las actitudes asociadas a ellas. Los resultados muestran que existe una misma representación social para todos los subgrupos.

Castorina y Kaplan (2003), realizaron una investigación acerca de las Representaciones Sociales de los profesores y maestros en relación al aprendizaje e inteligencia de sus alumnos, dando cuenta de las clasificaciones que los docentes producen cotidianamente en sus juicios acerca de sus alumnos. En el estudio exploratorio participaron 34 maestros de educación básica. El método utilizado fue entrevistas a profundidad, sobre una serie de campos problemáticos: la caracterización de la inteligencia en el escenario escolar, las concepciones de inteligencia que los docentes manejan a partir de su formación básica adquirida para el ejercicio de su profesión, su interpretación de las concepciones respecto de la inteligencia en general y los dominios de conocimiento escolar. Estos autores reportaron que, en la vida escolar, las clasificaciones de los docentes sobre los estudiantes tienden a olvidarse como tales, es decir, en tanto son generadas y a la vez generadoras de las prácticas educativas. El maestro define la inteligencia del alumno desde un sentido común cumpliendo así con los objetivos de dar un veredicto sobre su rendimiento de mayor o menor excelencia y en función de las exigencias escolares.

Siguiendo esta línea López (1996), realizó un estudio con el objetivo de conocer y caracterizar qué representaciones sociales –incluyendo actitudes, valoraciones, percepciones y dominio de información– qué tienen los profesores del nivel medio y superior sobre su práctica educativa y sus propios procesos de formación docente. El recurso metodológico de esta investigación fue la entrevista a profundidad. El autor reporta que las representaciones sociales de los profesores están construidas desde actitudes que dan más importancia a los elementos de tipo afectivo-social que los de tipo reflexivo e intelectual. Las significaciones que los sujetos estudiados realizan acerca de sus procesos de formación y práctica educativa están dadas más desde valoraciones personales –producto de su experiencia y de una cultura particular– que desde consideraciones lógico-analíticas, por lo que se concluyó que el pensamiento social de los profesores entrevistados está caracterizado más por el sentido común que por el sentido científico y los docentes muestran una formación que está dada en el plano de lo afectivo-social y menos en lo intelectual, infiriendo que las representaciones sociales acerca de su proceso de formación y práctica educativa están más orientadas a priorizar significaciones del orden político-social y práctico (entendido lo práctico como un saber hacer y no como un saber pensar), que sobre aquellas del orden teórico-reflexivo.

A continuación, se expone en términos generales el contexto en el que se desarrolla la educación media superior y de los dos subsistemas en lo que se realizó esta investigación.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*“La educación es el arma más poderosa
que puedes usar para cambiar el mundo”*

Nelson Mandela

El sistema educativo nacional comprende tres tipos de educación: la educación básica, la educación media superior y la educación superior.

Los informes de Jacques Delors publicado en 1996 y el de la reunión realizada en Beijing en el año 2001, resaltan que la Educación Media Superior tiene un papel fundamental para el desarrollo humano y social, por lo que resulta relevante implementar políticas públicas en su beneficio (CCH, 2012). Tanto el

“Banco Mundial (2005) como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2006), la UNESCO (2005) y la Organización para la cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2010) coinciden en que el principal objetivo de la educación media es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir destrezas, aptitudes, conocimientos, además de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y ser ciudadanos activos, participativos y productivos” (INEE, 2011:24).

Székely (2010:314), menciona que la educación media superior (EMS) “es un espacio para formar individuos con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida. Asimismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad”.

Como se menciona al inicio el sistema educativo nacional se conforma en tres grupos: la educación básica: primaria y secundaria, educación media superior: bachillerato general, tecnológico y profesional y educación superior: licenciatura, posgrado y doctorado (Bracho y Miranda, 2015; Alcántara y Zorrilla, 2010 y Prieto, 2001). Sin embargo en el siguiente apartado se describirá de manera general la educación media superior en el país.

2.1 EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

En México actualmente la educación media superior o bachillerato, complementa la enseñanza básica, prepara a los alumnos para el ingreso a la universidad o bien al sistema laboral. Sin embargo, a lo largo de la historia este nivel tuvo varias etapas, es decir, la construcción social de este nivel de enseñanza tiene como base las

acciones de los diversos gobiernos, pero también de los actores que participan en su edificación, por lo que es importante conocer sus etapas para su mejor comprensión (Villa, 2010). A continuación, se hará mención de una semblanza del surgimiento de este nivel educativo en México.

El primer antecedente de la enseñanza preparatoria del México independiente se encuentra en el Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública de diciembre de 1823, el cual norma la instrucción como pública y gratuita, y encomienda “[...] al Estado el cuidado de los colegios, estudio preparatorio al estudio de las carreras: teología, jurisprudencia canónica y civil, medicina, cirugía y farmacia y ciencias naturales” (Meneses, 1998:95, citado en Villa, 2010).

Con el triunfo de la Reforma y la separación entre el Estado y la Iglesia, el lugar preponderante de esta última como educadora fue socavado. Juárez impulsó la introducción de una educación liberal-positivista con el objeto de dar una formación uniforme, conciliar la libertad con la paz y el progreso con el orden.

En 1867, se creó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) la cual tenía que cursarse posteriormente a los estudios de la escuela primaria, en ella se estableció un modelo formativo para los estudios superiores y para la vida, que fijó algunas de las características que hoy en día siguen presentes. Su currículo estaba orientado “[...] a las ciencias, la gramática, la literatura, las lenguas extranjeras y el dibujo en un ambiente laico, propuesto como una respuesta efectiva a la enseñanza de la teología, la escolástica y la moral cristiana. Se apoyó de manera explícita en la doctrina positivista de Augusto Comte y su gran promotor fue Gabino Barreda quien posteriormente sería el director de esta escuela hasta 1878. Para él, este proyecto estaba fundado en una visión muy vasta de las ciencias (representadas en el amplio abanico de materias incluidas en el plan de estudios), lo que permitiría al estudiante adquirir, por un lado, el bagaje cultural indispensable como persona y ciudadano, y a la vez una orientación importante para elegir una profesión” (Zorrilla, Bracho, Miranda y Martínez, 2012:63).

El 19 de diciembre de 1896, el presidente Porfirio Díaz expidió la Ley de la Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal, en la que se dispuso reducir a cuatro años los estudios impartidos en la Escuela Nacional Preparatoria, los cuales serían uniformes

para todas las profesiones y tendrían por objeto la educación física, intelectual y moral de los alumnos.

De igual manera en este mismo año realiza una nueva Ley, en la que se introdujeron términos nuevos los cuales habrían de permanecer en los documentos educativos durante toda o buena parte del siglo XX, en ellos destacan el “plan de estudios”, para referirse al conjunto de actividades organizadas como clases obligatorias para cada curso semestral y “lengua nacional” para identificar a lo que ahora denominamos español. El plan de estudios estaba conformado de la siguiente manera:

“Para el primer semestre las materias eran de: aritmética y álgebra, clase diaria; primer curso de francés, clase alternada; curso práctico de lengua nacional, clase alternada; primer curso de dibujo lineal, clase alternada, canto una vez a la semana; ejercicios físicos, tres veces a la semana; conferencias sobre la moral e instrucción cívica, dos veces a la semana. En el segundo semestre la materia que se agregaba era geometría ya que se mantenían las mismas actividades que en el primer semestre, dibujo, canto, ejercicios físicos. En el tercer semestre se impartían las materias de geometría analítica y cálculo infinitesimal, cosmografía y mecánica; en quinto: química, conferencias sobre historia de la química, inglés, geografía física, literatura, ejercicios y academia de matemáticas. En sexto semestre: botánica, academia de botánica, literatura, historia general, dibujo topográfico, ejercicios y academia de matemáticas. En el séptimo semestre: lecciones de zoología, academia de zoología, conferencias sobre fisiología e higiene, historia patria y americana, literatura, dibujo fotográfico, ejercicios y academia de matemáticas. En el octavo semestre: lógica, psicología y moral, conferencias sobre sociología general, declamación, geografía política, ejercicios y academia de matemáticas. Se señalaba que la enseñanza tenía un carácter rigurosamente educativo y que los profesores de matemáticas, cosmografía, física, química, botánica, zoología y psicología deberían procurar que los alumnos razonaran correctamente ejercitando en sus respectivas clases las operaciones intelectuales que caracterizaban el método de cada una de las ciencias expresadas” (Zorrilla, Bracho, Miranda y Martínez, 2012:67).

En 1910 se crea la Universidad Nacional, proyecto que cobró gran relevancia para Justo Sierra. Al crearse la Universidad Nacional se incorporaron a ella las escuelas nacionales profesionales de nivel superior, a este grupo se añadió la ENP, que gozaba de un gran prestigio como institución especializada en una formación preparatoria para los estudios superiores y para la vida. (Zorrilla, Bracho, Miranda y Martínez, 2012). La Escuela Preparatoria fue concebida para “que no fuese exclusivamente un puente hacia

las profesiones, sino que sirviera para preparar hombres, darle a la juventud la base intelectual necesaria para hacerla más apta en la lucha por la vida” (Meneses, 1998:246 citado en Villa, 2010) y contribuyó de manera definitiva a la modernización de la sociedad.

Durante los 70 años la enseñanza preparatoria vive una sucesión de reformas que se inician con la modificación del Plan Barreda, que al final de la gestión de su fundador había orientado la educación de la preparatoria principalmente a las profesiones. Con la preocupación de que la primaria y la preparatoria estaban muy desligadas, se empezó a pensar en la enseñanza secundaria. En 1924 se establece la separación de lo que hasta entonces se había llamado enseñanza preparatoria en dos ciclos: la secundaria, concebida como una etapa intermedia que sería una ampliación de la primaria, no obligatoria, duraría tres años y prepararía para la vida; y la preparatoria, con dos años de duración y con el fin específico de preparar profesionalmente para el estudio de las carreras universitarias (Alcántara y Zorrilla, 2010).

Al ser la preparatoria un nivel educativo independiente, también se fortalecen otros aspectos importantes como la inclusión en ella de los estudios técnicos; los esfuerzos por unificar los planes de estudio de bachillerato en todo el país; la diversificación de los bachilleratos, primero, de acuerdo con las distintas profesiones, y más tarde en bachilleratos de ciencias y de humanidades con planes de estudio y materias optativas diferentes.

En 1939 tiene lugar el Congreso de Escuelas Preparatorias, con el propósito de unificar los planes de estudio del bachillerato en el país. Impulsado por el doctor Gustavo Baz, entonces rector de la UNAM, trabajan en ello 20 planteles de 18 estados.

Actualmente, el nivel medio superior del sistema educativo mexicano tiene la doble finalidad de dar al estudiantado, por una parte, los elementos para elegir entre las diversas opciones de educación superior al concluir el bachillerato; o por la otra, capacitarlo en actividades diversas enfocadas al ámbito laboral si lo cursó como profesional técnico. La educación media superior es de un sólo nivel y, en general, tiene una duración de tres años o menos, dependiendo del plan de estudios. La edad típica de los alumnos oscila entre los 15 y los 17 años (Alcántara y Zorrilla 2010).

La educación media superior de acuerdo a su tipo de financiamiento y control administrativo se clasifica en: federal, estatal, autónoma y particular. Está compuesta por el bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, mezclándose a veces alguno de ellos (SEP, 2011 citado en Lorenzo y Zaragoza, 2014). A continuación, se exponen los tres modelos de bachillerato.

a) El bachillerato general, o propedéutico ofrece una preparación general para que posteriormente los estudiantes puedan cursar la educación superior. El alumno accede al estudio de las diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas cuya función es contribuir a la formación en conocimientos, habilidades destrezas, aptitudes y actitudes de quienes se preparan para continuar estudios superiores. (Alcántara y Zorrilla, 2010)

b) La educación profesional técnica: los títulos técnicos que ofrecen estas opciones tecnológicas son de calidad profesional y están registrados en la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), siempre y cuando se haya realizado la correspondiente tesis de grado y el servicio social, es decir, este tipo de bachillerato especializa al alumno en la aplicación de conocimientos y habilidades para actividades laborales precisas (Prieto, 2001). En este sentido Lorenzo y Zaragoza (2014:64), mencionan que “Desde 1997 hasta la actualidad, estos estudios permiten la equivalencia con el bachillerato superando seis cursos complementarios”.

c) El bachillerato tecnológico bivalente ofrece tanto estudios propedéuticos como laborales, es decir, en este tipo bachillerato, los alumnos que completen su formación satisfactoriamente obtendrán dos títulos al terminar los estudios: uno que lo acredita como profesional técnico capacitado para incorporarse al mercado laboral, reconocido por la Dirección General del Profesional, y otro que permite continuar con estudios superiores que le permita ingresar a estudiar alguna Licenciatura (Prieto, 2001; Lorenzo y Zaragoza, 2014).

Como ya se mencionó anteriormente durante los años setenta y ochenta se crean numerosas instituciones de educación media superior. A continuación, se mencionaran

dos de estas instituciones educativas, ya que fueron las instituciones seleccionadas para esta investigación: el Colegio de Ciencias y Humanidades y las Escuelas preparatorias oficiales del Estado de México, se eligieron estas instituciones porque en ellas se imparte la materia de psicología.

Primero se hará una reseña acerca del Colegio de Ciencias y Humanidades y posteriormente de la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México.

La Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con dos subsistemas de bachillerato, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH), esta última cuenta con cinco planteles (Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo).

2.2 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH).

2.2.1 ANTECEDENTE HISTÓRICO

Los fundamentos pedagógicos y los principios filosóficos que dieron origen al Colegio de Ciencias y Humanidades se publicaron en la Gaceta amarilla. El colegio tendría varios planteles (Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo) con el fin de impartir nuevos caminos de enseñanza y fomentar la investigación científica siendo flexible y promoviendo la cooperación e innovación.

El 26 de enero de 1971 se crea en la Universidad Nacional Autónoma de México, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) bajo la rectoría de Pablo González Casanova. Ofrecía un bachillerato necesario para cursar las diferentes licenciaturas y, además, un entrenamiento técnico y profesional, pues el CCH se proponía unir el estudio en las aulas y el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros del trabajo. En este sentido se promovía que pudiera ser preparatorio, pero también terminal. En el que tuviera como base una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación interescolar, lo cual contribuiría a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, de investigación o inclusive su incorporación al mercado laboral. Es por

ello que el colegio se sustentaba en los principios de libertad, responsabilidad, actividad creativa y participación democrática (CCH, 1971).

El Colegio de Ciencias y Humanidades era distinto de la Escuela Nacional Preparatoria en varios aspectos: 1) Los planes de estudio y las unidades académicas del proyecto tenían un carácter interdisciplinario. La participación de cuatro facultades universitarias (Facultad de Ciencias, Filosofía, Química y Ciencias Políticas) en la organización general de su estructura académica fueron garantes de ello. Las facultades de Ciencias y Filosofía se encargaron de la enseñanza de matemáticas, física, biología, lógica, historia y español; las facultades de Química y de Ciencias Políticas y Sociales tuvieron la responsabilidad de la enseñanza de química y del método histórico social. 2) Se combinaba el estudio teórico y la práctica en talleres, laboratorios y centros de trabajo, tanto dentro como fuera de la institución académica. Lo anterior tenía como consecuencia que el egresado tuviera, además de la formación teórica propia del bachillerato, conocimientos técnicos que le permitieran incorporarse productivamente al trabajo. 3) Los profesores provendrían tanto de la ENP como de las cuatro facultades involucradas, lo que facilitaría el intercambio disciplinar y metodológico, y se promovería la formación de profesores ya que los estudiantes de dichas facultades quienes quisieran ser docentes tendrían que cubrir los requisitos del personal docente y las materias que impartían se les contaría como créditos equivalentes a materias optativas de la facultad. 4) El plan de estudios estaba organizado por semestres y no por anualidades, como en la ENP. No estaba organizado por créditos sino por asignaturas y el número de horas semanales para impartirlas oscilaba entre 20 y 22. Además, en el CCH estaban contempladas algunas clases y talleres que no se impartían en la ENP, como redacción, lectura de clásicos, investigación documental, historia de México, método experimental y un curso de teoría de la historia. De igual forma se brindaba una materia optativa para la formación de personal técnico (ciencias de la salud, cibernética y computación, ciencia de la comunicación, diseño ambiental y taller de expresión gráfica) y al alumno que cumplía con los planes respectivos se le otorgaba un diploma de técnico. 5) Cada plantel del Colegio deberá de brindar conferencias destinadas a explicar su plan de estudios y sus reglas de aplicación. La planta de profesores del Colegio estará conformada por profesores de carrera, de asignatura y de ayudantes (CCH, 1971).

Los profesores del colegio como ya se mencionó anteriormente se dividen en dos rubros: profesores de asignatura y profesores de carrera. En el caso de los profesores de asignatura los hay interinos y definitivos, éstos últimos divididos en categorías A y B. Los profesores de carrera por su parte, se dividen en Asociados y Titulares y a su vez cada uno de éstos se subdivide en niveles A, B y C.

2.2.2 MISIÓN Y VISIÓN DEL CCH

La misión institucional pretende que los alumnos sean autónomos, reflexivos y creativos en su propia formación (artística, humanística y científica), capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos. También pretende que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas y que sean capaces de tomar decisiones.

2.2.3 MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

El Modelo Educativo del Colegio promueve el aprendizaje autónomo, crítico y dinámico en el que el alumno responda a problemas de la sociedad actual. La filosofía del modelo educativo del CCH se basa en los siguientes principios:

- **Aprender a aprender:** el alumno será capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia.
- **Aprender a hacer:** el alumno desarrollará habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio.
- **Aprender a ser:** el alumno desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos (CCH, 2016).

Actualmente, el plan de estudios del CCH consta de 4 áreas: a) Matemáticas: en la cual se destaca la importancia de percibir esta disciplina como una ciencia en constante desarrollo que les permitirá a los alumnos la resolución de problemas; b) Ciencias Experimentales: en donde se resalta la necesidad de conocer y comprender

información basada en características científicas con el fin de analizar fenómenos naturales de su entorno; c) Histórico-social: en el que se da lugar al conocimiento de hechos históricos con base en el pensamiento filosófico, así como en la cultura universal y d) Talleres de lenguaje y comunicación: en donde se destaca la importancia del adecuado conocimiento reflexivo y el uso de sistemas simbólicos con el fin de que puedan desarrollarlos y entenderlos en distintas lenguas y signos utilizados por la sociedad como los auditivos y visuales. El plan de estudios de esta Institución divide la *curricula* en materias obligatorias y optativas. Las primeras permiten que los estudiantes adquieran diversas habilidades de aprendizaje al trabajar con los diversos métodos de investigación, fundamentalmente, los métodos experimentales e históricos sociales; y los lenguajes de las matemáticas y el español; mientras que las segundas, además de lo anterior, contribuyen a que adquieran y profundicen en la cultura, las cuales también son propedéuticas cuya finalidad es que los alumnos elijan las materias vinculadas a la carrera de su interés (CCH, 2003). La asignatura de Psicología forma parte de las materias optativas y se ubica dentro del Área de Ciencias Experimentales, y es impartida en quinto y sexto semestre.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el papel del profesor no sólo tiene que ser el transmisor del conocimiento, sino que tiene que facilitar a los alumnos para la adquisición de nuevos conocimientos promoviendo una participación activa tanto en el salón de clases como en la realización de trabajos de investigación y prácticas de laboratorio.

Existen otros bachilleratos, como los bachilleratos universitarios y los generales, que no se encuentran vinculados a instituciones de educación superior, como los colegios de bachilleres o las escuelas preparatorias estatales. (Lorenzo y Zaragoza, 2014; Alcántara y Zorrilla, 2010). A continuación, se mencionara una breve historia del surgimiento de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM).

2.3 ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

La Preparatoria Oficial Estatal es una de las modalidades de Educación Superior inmediata a la educación secundaria, en la que se adquieren y profundizan

conocimientos que permiten acceder con mejor preparación a las instituciones de nivel superior.

2.3.1 ANTECEDENTE HISTÓRICO

Las escuelas preparatorias oficiales del Estado de México surgen como escuelas preparatorias dependientes del subsistema educativo estatal, en el periodo de gobierno de López Portillo (1976-1982) y de Jorge Jiménez Cantú (1975-1981) en el Estado de México. En 1982 se inaugura en el municipio de El Oro, la primera escuela preparatoria oficial en el Estado de México (Gutiérrez, 2009).

Las preparatorias oficiales tienen sus antecedentes “en los planes de estudio de los Colegios de Ciencias y Humanidades, a partir de 1981, posteriormente con el plan de estudios denominado “Estado de México” vigente hasta 1994. Y por último a partir de 1994 todas las preparatorias del estado trabajaban con el plan de estudios de 1991 de la UAEM” (Gutiérrez, 2009: 178). Actualmente se rigen bajo la nueva reforma (RIEMS) (Neyra, 2010).

En cuanto a los planes de estudios de estas escuelas tuvieron una relación muy estrecha con el Colegios de Ciencias y Humanidades ya que en un inicio adoptaron el plan de estudios del CCH (Neyra, 2010). De acuerdo con Pérez (2002:38 citado en Gutiérrez 2009), “sólo se retomaron los objetivos y la estructura curricular general, sin incluir la tira de materias ni la metodología, y en cuanto a organización y desarrollo curricular, continuaban con el de las escuelas normales”. De esta manera se trabajó hasta 1985 con cuatro generaciones, que se vieron reflejadas en los egresados de las normales, es decir, la expansión del nivel se realiza junto a la segregación de la población demandante y diversificando las opciones terminales: propedéutica, terminal, bivalente. Las implicaciones y repercusiones formativas quedaron restringidas para los alumnos de las preparatorias normalistas, quienes se vieron segregados por diferentes tipos de atención a la preparatoria, aunque cubrían su bachillerato, no eran aceptados por la universidad (Gutiérrez, 2009).

Durante el Congreso Nacional del Bachillerato celebrado en Cocoyoc, Morelos, en 1982, las preparatorias oficiales del Estado de México modificaron su plan de

estudios e implementaron el plan denominado Estado de México. En dicho plan se pretendía otorgar al nivel una personalidad propia, proporcionando a los jóvenes una formación sólida en conocimientos, capacidades intelectuales y una actitud crítica, para que tuvieran acceso al nivel superior, o bien, tuvieran la posibilidad de incorporarse al trabajo productivo; este plan estuvo vigente hasta 1994 (Gutiérrez, 2009; Pérez Arena, 2002 citado en Neyra, 2010).

En 1996 y 1997, las escuelas preparatorias oficiales del Estado de México, logran expandirse casi en toda la entidad, como consecuencia del crecimiento de su población. Estas instituciones forman parte del modelo desarrollista nacional de esa época (Neyra, 2010).

Las escuelas preparatorias en particular la Escuela Preparatoria Oficial (EPO) 25 y Escuela Preparatoria Oficial (EPO) 218, son instituciones del nivel medio superior pertenecientes a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, de la Subsecretaría de educación media superior y superior de la Dirección General de educación media superior y del Departamento de Bachillerato General. Cabe señalar que estas escuelas de educación media superior del Gobierno del Estado de México en el Marco de la Reforma Nacional al Bachillerato presentan un currículum basado en competencias y habilidades del pensamiento. Neyra (2010:73), menciona que debido a que en el año de “1995 este nivel de educación media superior del Estado de México sufrió una serie de cambios tanto en la organización administrativa como en la organización curricular, esto con la intención de responder a las demandas educativas impuestas ante el desarrollo económico del país”.

2.3.2 MISIÓN Y VISIÓN DE LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL NO. 218

La escuela preparatoria Oficial No. 218 fue creada en el año 2009, gracias a un compromiso que firmó el entonces Gobernador del Estado de México Enrique Peña Nieto. De acuerdo con documentos de la propia institución fue inaugurada por el Lic. Alejandro Neyra González Director General de Educación Media Superior, iniciando actividades con 1 director, 2 orientadores y 10 profesores con horas clase y 109 alumnos en el turno matutino y 111 en el turno vespertino. Actualmente se encuentra integrada

por más de 700 alumnos en ambos turnos, 35 docentes y 2 directivos, más el personal del área administrativa. La **Misión** de la Intuición es consolidar un servicio de calidad que responda a las expectativas de los jóvenes de la comunidad y comunidades cercanas y su **Visión** es ser una escuela que no solamente permita que los jóvenes adquieran valores universales que obedezcan a este nivel, sino prepararlos para la vida, el trabajo y una profesión. Esto de acuerdo a lo planteado por Prieto (2001:86), quien menciona que la educación media superior “debiera servir para orientar a los jóvenes en la decisión de su proyecto de vida” y no sólo como una formación propedéutica”.

2.3.3 ANTECEDENTE DE LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL NO. 25

La Preparatoria Oficial Estatal es una de las modalidades de la Educación Media Superior inmediata a la Educación Secundaria. Al terminar el bachillerato se otorga un Certificado de estudios.

El primero de septiembre de 1987, el Departamento de Educación Media Superior, autorizó el funcionamiento como Escuela Estatal Oficial, a la preparatoria asignándole el No. 25 como identificador y las claves; Estatal 005TUEPUD005, FEDERAL PROU038 y Centro de trabajo 15EBH0095S.

Escudo: Formado por una cabeza de venado, vista de frente y en medio de sus astas la frase PREPA 25, en alusión al significado de la comunidad de Mazatla que significa “tierra de venados”.

2.3.4. MISIÓN Y VISIÓN DE LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL NO. 25

La **Misión**: Somos una escuela que en el marco de la Reforma del Nivel brinda el servicio de educación media superior a la población del municipio de Jilotzingo y zonas cercanas, con el compromiso de formar un alumno con competencias genéricas y específicas con una sólida cultura general que le permita ser eficiente, participativo, responsable de su realidad social, con grandes valores éticos y morales, comprometido con el desarrollo de su comunidad y con la conservación de su entorno.

Visión: Aspiramos a ser una institución que responda permanentemente en forma eficaz y eficiente a las exigencias tecnológicas del siglo XXI y a la necesidad de la población de contar con una preparatoria que brinde un servicio de calidad, que facilite el acceso a escuelas de nivel superior y a las mejores condiciones de vida.
Lema: Respeto, disciplina y trabajo eficiente.

En cuanto a la planta docente y directivos de estos planteles de educación Media Superior del Estado de México, Neyra (2010:73), señala que está integrada por “profesores egresados de las escuelas normales del Estado de México y algunos profesionistas de diferentes disciplinas científicas, sin capacitación previa para enfrentar las necesidades del nivel medio superior de educación”.

En resumen, en este capítulo se realizó una breve contextualización acerca de la educación media superior en México y en particular de dos subsistemas: el Colegios de Ciencias y Humanidades y de las Escuelas preparatorias oficiales del Estado de México. En el siguiente apartado se describirá lo que es la práctica docente, el cual es definido desde diferentes perspectivas y autores, ya que dependiendo del enfoque teórico se determinarán las características que lo integran y que bajo lo cual será conceptualizado. Es decir, en el siguiente capítulo se realizará una breve semblanza acerca de la práctica docente, ya que es uno de los temas centrales de esta investigación.

CAPÍTULO 3

ACERCA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

*El facilitador, el educador,
en lugar de dictaminar y dar órdenes,
se ocupa en crear los espacios para la confianza,
la participación y un nuevo
tipo de relaciones que humanice
el proceso educativo.*

José Trueba D.

La percepción de los fines de la educación y del papel del maestro se han diversificado y complejizado. La escuela es una institución multifuncional y cada vez se espera más de ella. Probablemente en una comunidad escolar, no todos sus miembros comparten la misma visión sobre los objetivos prioritarios de lo que implica una buena escuela (Erausquin, Basualdo, García, González, Ortega y Meschman, 2009).

En este sentido comprender al maestro como sujeto es considerarlo como persona con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa de las posibilidades de la situación específica en que trabaja³.

Para Mercado (2010), el docente es un sujeto y productor de Representaciones Sociales y profesionales, ejerciendo un papel determinante para la toma de decisiones pedagógicas, en la práctica social y educativa.

3.1 LA PRÁCTICA DOCENTE

La representación que la sociedad le ha otorgado a la educación y a la práctica docente varía, en diferentes momentos históricos, según los fines y la función social encomendada para legitimar una estructura. En este sentido Becerril (1999), menciona que para poder definir la práctica docente influyen varios factores⁴, cada sociedad define y desarrolla prácticas sociales de acuerdo con las necesidades de vida o intereses concretos de los hombres en condiciones específicas (naturales y materiales) en un momento histórico determinado, con ello no existe la práctica docente como modelo a seguir único y universal. En otros términos, tenemos que hablar de prácticas sociales de sujetos particulares; de prácticas de sujetos maestros singulares, únicas e irrepetibles.

Para Fierro, Fortoul y Rosas (2012:21), la práctica docente “es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades

³ La concepción del maestro como sujeto nos distancia de la noción de un papel (rol) docente que conforme a la actuación del maestro y nos acerca a su práctica concreta, cotidiana.

⁴ [...], no se puede otorgar sólo aspectos súper estructurales (ideología dominante, propietarios de los medios de producción, relaciones de explotación, alineación del trabajo, etc), se ponen en juego diferentes factores que los determinan y que aparecen como algo homogéneo, congruente y sin lucha; entre esos factores podríamos hablar de estructuras mentales producto de la práctica social del hombre en sus intentos de transformar la naturaleza; el desarrollo social, cultural y científico, confrontados con los intereses económicos que generan posiciones políticas e ideológicas de grupos e individuos. (Becerril, 1999: 108).

educativas y padres de familia), así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”. Este concepto concibe al docente y a los alumnos como sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo y no sólo como productos del mismo.

La práctica docente se concibe como “el conjunto de actividades orientadas hacia la enseñanza, la que realiza el profesor y da como resultado la adquisición de un aprendizaje intencionado con base en estrategias y objetivos expresados en el programa derivado de los contenidos conceptuales” (Mejía, Leobano, Osorio y Navarro, 2008: 256). En este sentido se puede decir que la práctica docente está relacionada con todo lo que ocurre dentro del aula y las relaciones que en ella se generan (De Lella, 1999).

Los autores antes citados mencionan que la práctica docente posee los siguientes elementos:

- ✓ El sujeto
- ✓ Un objetivo como materia de enseñanza
- ✓ Actividad y
- ✓ Un significado

En este sentido para García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008:4), señalan que la práctica docente es entendida como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”.

De acuerdo con Ornelas (1998:137), la práctica docente “se basa en conocimientos, destrezas y hábitos interiorizados durante su trayecto por las aulas, así como en la asimilación de ciertos rasgos ideológicos comunes al gremio que generalmente se adquieren en el tránsito por la escuela normal o alguna otra institución formadora de maestros”.

Sin embargo, la actividad docente no se limita exclusivamente a lo que acontece en el salón de clases, sino por el contrario, contiene una diversidad de acciones: la

planeación, la evaluación, el trabajo colegiado, la participación en los acercamientos a la práctica escolar, los aspectos administrativos, las comisiones oficiales y la realización de las actividades propias de la función que desempeñan en los diferentes departamentos. Además de participar en los procesos de socialización, de formación de los sujetos, de concientización e identidad consigo mismo (Fierro, Fortoul y Rosas, 2012).

Por tanto, se puede mencionar que un profesor, es un actor social, que percibe, interpreta y problematiza las situaciones relevantes que acontecen en su quehacer docente y por eso es importante conocer cuáles son las representaciones Sociales que tiene acerca de su práctica docente.

3.2 EL DOCENTE DE PSICOLOGÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La docencia “es una actividad profesional en la cual se transmiten contenidos, actitudes, habilidades y valores a las personas que se forman, se especializan o capacitan en alguna rama del conocimiento científico, humanístico o tecnológico”, Arbesú y Piña (2009:1). Por ejemplo, el docente de educación básica se forma, principalmente, en las escuelas normales, instituciones encargadas de capacitar a los profesores. En el caso de la educación superior, los docentes estudian una profesión científica, humanista o tecnológica que posteriormente incorporan estos conocimientos y habilidades para vincularlos con la profesión seleccionada, es decir, tienen una profesión en algo, pero no fueron formados como profesores, así sea la enseñanza su actividad principal, muchos de ellos seguirán asumiéndose como médicos, arquitectos, diseñadores, filósofos, abogados, historiados, o psicólogos (Arbesú y Piña 2009).

De igual forma Adams y Garrett (1974:19), mencionan que “muchos maestros, especialmente en el nivel medio, se consideran ante todo lingüistas, matemáticos o científicos y asignan un lugar secundario a su papel de maestros”.

Para Fierro, Fortoul y Rosas (2012:21), el docente es “un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos, el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora”. Por otro lado Mejía, Leobano, Navarro y Osorio (2008: 256), mencionan que los *docentes* “son

agentes que guían y ofrecen un papel mediador al alumnado para que efectúen su aproximación a los elementos, saberes y prácticas socioculturales”. Lo que implica que el docente tenga una variedad de relaciones de diversa naturaleza. A continuación, se citará lo que se espera de los profesores de bachillerato.

El docente de bachillerato y en particular el del Colegio de Ciencias y Humanidades deberá lograr que sus alumnos sean analíticos y críticos. En este sentido el trabajo del docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades consiste en guiar al alumno para que éste aprenda de manera significativa los principios de una cultura científica-humanística; el profesor propone experiencias de aprendizaje para permitir que el alumno adquiera nuevos conocimientos y tome conciencia creciente de cómo proceder para que por su propia cuenta y mediante la información, y a partir de la reflexión rigurosa y sistemática logre el aprendizaje (CCH, 2016). Los docentes del CCH constantemente se están actualizando en su formación como docentes esto a través de cursos, seminarios, diplomados o maestrías, algunos temas de interés son: acerca del uso de las TIC en la educación, actualización disciplinaria y didáctica, entre otros.

Como ya se había mencionado anteriormente en el Modelo Educativo del Colegio, los profesores se consideran como facilitadores de la información y como guías para los alumnos, más allá de la figura expositiva y unidireccional representada por la enseñanza tradicional. Es por ello que la preparación del profesor va más allá de que sólo conozca su asignatura, pues requiere una sólida preparación pedagógica y un trabajo colegiado (CCH, 2012).

La figura docente es, indudablemente, una pieza clave en la consolidación del Colegio como institución que busca fundamentar el aprendizaje de sus estudiantes en un ejercicio de reflexión racional y crítico. Es un agente de la mediación entre los alumnos y su aprendizaje (CCH, 2013).

El profesor tiene una importancia al interior y fuera del aula, en el sentido intelectual porque tiene que vincular temas con el Programa de Estudios de la materia que imparte con la vida cotidiana y la sociedad. Y con ello se pretende que el docente forme ciudadanos críticos, autónomos y participativos en su entorno social (CCH, 2016).

De acuerdo con las tareas y responsabilidades del docente “es necesario que cuente con un espacio para su permanente actualización disciplinaria así como con espacios académicos que le permitan desempeñar y socializar prácticas que propicien el desarrollo de sus habilidades y conocimientos no solo en pros de su propio crecimiento sino también el de los alumnos y el de la institución” (CCH, 2013:92).

El docente es

“un sujeto en constante transformación, que desarrolla distintos discursos a lo largo de su vida académica. No puede transformar la forma de pensar de sus alumnos sin transformar a su vez, su propio pensamiento. Es por ello que en la actualidad el Colegio requiere de profesores que cuenten con la capacidad de entender las nuevas exigencias que impone el entorno social para adecuar a ellas, los conocimientos y habilidades que le permitan transformar de manera permanente su práctica docente” (CCH, 2013:92).

En este sentido, Alcántara y Zorrilla (2010), realizaron un estudio a dos grupos de profesores de educación media superior, a quienes se les hicieron preguntas relacionadas con diversos aspectos de su quehacer docente cotidiano, de los cambios al currículo, de la evaluación de su desempeño y del aprendizaje de sus alumnos, así como de su percepción sobre la influencia del proceso de globalización en las políticas educativas. Realizaron entrevistas colectivas mediante la técnica de grupos focales. Una de las preguntas fue: ¿cómo es un día normal de clases? para conocer lo que sucede en el ámbito del salón de clases, entre el profesor y los alumnos. Los participantes estuvieron conformados en dos grupos, el primero estaba formado por nueve profesores que cursaban el segundo semestre de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM y el otro grupo lo componían 12 profesores del Colegio de Bachilleres (COLBACH). Los resultados acerca de un “día normal de actividades” indican que cada profesor describió una rutina que finalmente resulta ser diferente en cada caso, aunque comparten rasgos en común. Por ejemplo las actividades mencionadas por los docentes del CCH fueron: pasar lista (en algunos casos la asistencia sirve para que los alumnos obtengan puntos adicionales), señalar las finalidades y objetivos del tema a tratar, establecer “las reglas del juego”, explicar las formas y criterios de evaluación, y el desenvolvimiento de la clase propiamente dicho, con las etapas de inicio, desarrollo y cierre. Por su parte, los maestros del COLBACH expresaron que cada clase está bien planeada, en función del poco tiempo que se

dispone diariamente (50 minutos). Algunos dijeron utilizar un “orden del día” para establecer la secuencia de las actividades de ese día. También dijeron utilizar las fases de apertura, desarrollo y cierre para el tema a desarrollar en cada clase. No obstante, las restricciones de tiempo, algunos mencionaron la realización de acciones que favorecen la interacción entre los alumnos, e incluso la realización de actividades extra clase.

Por otro lado el INEE (2011:536), alude que “existen diversos factores que impactan en el trabajo de los docentes, tales como su formación de base, las condiciones laborales en que se desenvuelven, los procesos de selección del personal a los cuales se someten y las oportunidades de desarrollo profesional a que tienen acceso”. De igual forma se reporta que poco más de la mitad de los profesores realiza actividades de apoyo a alumnos, a través de asesorías, tutorías u orientación, y por otra parte también desempeñan actividades de apoyo o coordinación en tareas académicas o administrativas, en tanto que cuatro de cada diez docentes llevan a cabo ambas tareas (INEE, 2011).

A continuación, se presentan los referentes teórico-metodológicos del desarrollo de la investigación, se explican los instrumentos y técnicas utilizadas para tal fin.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“Si no conozco una cosa, la investigaré”.

Louis Pasteur

4.1. MARCO ANTECEDENTE

Existe una variedad de metodologías, para estudiar las representaciones sociales tales como: un análisis histórico, la observación, el análisis de contenido, análisis del discurso, relatos de vida, (Rouquette, 2010; Sánchez, 2017).

En esta investigación la estrategia metodológica que se utilizó fue la **entrevista a profundidad** y para el análisis de los datos se trabajó con el **análisis del contenido**. A continuación, se describirá lo que es el análisis de contenido.

DEFINICIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Lalande (1960, en López, 2002), considera el análisis como la descomposición de un todo en sus partes.

De acuerdo con Bardin (1977:32), el análisis de contenido se define como “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente de obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos **mensajes**”.

Bardin (1986), afirma que toda comunicación, es decir, todo transporte de información y significación de un emisor a un receptor, controlado o no por aquél, debería poder ser descrito y descifrado por las técnicas de análisis de contenido. De igual forma Henry y Moscovici (1968:23, citado en López, 2002), coinciden en que: “todo lo que se dice y escribe es susceptible de ser sometido a un análisis de contenido”.

Es por ello que Bardin (1977:5), menciona que “la finalidad analítica primordial que resuelve la técnica de “análisis de contenido” es la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan el sentido a todo relato comunicativo”.

En este sentido el análisis de contenido Bermúdez (1986:29), menciona que “aparece como un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes”

el propósito es la “inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción), con ayuda de indicadores (cuantitativos o no)”. De igual forma este autor menciona que en una primera etapa del análisis se abordan las categorías y atributos principales, posteriormente se puede abordar otros aspectos, según los objetivos de análisis.

Por último Bermúdez, (1986:27) menciona que el analista está orientado en su trabajo de delimitar “unidades de codificación” o de “registro”. Estas pueden ser, según el material o el código de que se trate: la palabra, la frase, el minuto, el centímetro cuadrado, entre otros.

FORMACIÓN DE CATEGORÍAS

Categorización: Se denominan categorías a cada uno de los elementos o dimensiones de las variables investigadas y que van a servir para clasificar o agrupar según ellas las diversas unidades (López, 2002).

En este estudio se tomó como unidad de análisis las frases y párrafos del discurso emitido por los docentes. Así, esta base del análisis estuvo constituida por frases, es decir frases propias de los mismos docentes entrevistados.

Es por ello que esta técnica se constituye en un instrumento metodológico de análisis.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cabe señalar que esta investigación es de corte cualitativo. La metodología cualitativa la definen Lecanda y Castaño (2002), como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. De igual forma estos autores mencionan que los estudios cualitativos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos (con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos).

Hernández, Fernández y Baptista (1991), mencionan que en el estudio cualitativo puede desarrollarse preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y el análisis de los datos, con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes y después para refinarse y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y las interpretaciones resulta un proceso “circular”.

La entrevista a profundidad como estrategia metodológica permitió a esta investigación tener un acercamiento al estudio de las representaciones, percepciones y significados de docentes de Educación Media Superior acerca de su práctica docente.

4.2. ESCENARIO, PARTICIPANTES Y MATERIALES

ESCENARIO

El estudio se realizó en tres instituciones de bachillerato de México, las cuales se citan a continuación: en la Escuela Preparatoria Oficial No. 25 (EPO 25), ubicada en la Av. Educación, sin número, Santa María Mazatla, Jilotzingo, Estado de México. La Escuela Preparatoria Oficial No. 218 (EPO 218) ubicada en San Luis Ayucan, Jilotzingo, Estado de México y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Naucalpan, ubicado en Av. De los Remedios, No. 10. Los Remedios, Naucalpan, C.P. 53400, Estado de México. El espacio donde se llevaron a cabo las entrevistas fue en un espacio del mismo plantel, en un cubículo y en un salón de clases.

PARTICIPANTES

Ocho profesores que imparten la materia de psicología de tres diferentes instituciones públicas de Educación Media Superior. Siete mujeres y un hombre. El grado de estudios de los participantes con que contaban al momento de la investigación fue: cinco de los docentes contaban con Licenciatura y dos con maestría y una se encontraba cursándola. En relación a los años de experiencia de laborar como docentes,

cuatro de ellos tenían más de diez años laborando y los otros cuatro, menos de diez años de experiencia.

Las características que se consideraron para la selección de los participantes fueron las siguientes: profesores que imparten la materia de psicología, con un grado de estudios mínimo de Licenciatura en psicología y que una vez que conocieran el objetivo de la investigación aceptaran participar en dicha investigación.

Cabe señalar que los docentes de las escuelas preparatorias oficiales, no sólo imparten la materia de psicología, sino que estos profesores dan otras asignaturas como por ejemplo: innovación y desarrollo tecnológico, ciencias contemporáneas (estas dos asignaturas pertenecientes al campo disciplinar de las ciencias naturales y experimentales), filosofía (del campo disciplinar de ciencias sociales y humanidades), métodos y pensamiento crítico, gestión del conocimiento, habilidades básicas del pensamiento, toma de decisiones, creatividad (éstas pertenecientes al campo disciplinar, componentes cognitivos y habilidades del pensamiento, cabe señalar que la materia de psicología entra en este mismo campo de conocimiento). A diferencia de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, quienes sólo imparten la materia de psicología. Otra diferencia entre estos dos grupos de profesores es en el caso de los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la materia de psicología es una asignatura optativa y se da en quinto y sexto semestre, dos veces por semana, con una duración de cada clase de dos horas, mientras que en la escuela preparatoria oficial (EPO) sólo se imparte esta materia en sexto semestre una vez a la semana con un tiempo de cada clase de 50 minutos.

En la Escuela Preparatoria Oficial No. 168 se tuvo el primer contacto con las autoridades del plantel, en este caso con el Director Escolar a quien se le solicitó autorización para llevar a cabo la investigación y quien me proporcionó el nombre y horario de las maestras para poder contactarlas. Una vez realizada la visita a las maestras se les explicó el objetivo de la visita y una vez que aceptaron en participar en la investigación se acordó el horario y días para poder llevar a cabo las entrevistas.

En la Escuela Preparatoria Oficial No. 25 de igual manera que en el caso anterior se tuvo el primer contacto con el Director Escolar a quien se le solicitó autorización para llevar a cabo la investigación y poder ingresar al plantel,

posteriormente se agenda una primer cita con la maestra para poder explicarle el objetivo de la investigación y los días y horario para poder realizar la entrevista.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades el contacto fue directamente con cada uno de los profesores ya que por cuestiones académicas realicé mi práctica docente en esta Institución lo que me permitió tener un acercamiento con los profesores que imparten la materia de psicología y así poder explicarles el objetivo de dicha investigación, una vez que aceptaron participar en la investigación se acordó día y hora para poder realizar las entrevistas con cada uno.

A todos los profesores se les comunicó acerca de la confidencialidad que iba a tener su información y que la duración de cada entrevista sería aproximadamente 60 minutos.

MATERIALES

Se utilizó una grabadora de voz durante las entrevistas. Se realizó un registro de notas, ya que como lo menciona Rodríguez, Gil y García (1999), este registro facilita el proceso de análisis (el uso de estas notas permitió la recapitulación de puntos esenciales, palabras o expresiones clave de los maestros entrevistados).

4.3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La estrategia metodológica para la recolección de datos fue la entrevista a profundidad la cual se realizó a ocho docentes de tres Instituciones de Educación Media Superior.

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) indaga información de una persona o un grupo (entrevistados, informantes), para obtener testimonios sobre un problema determinado. El propósito profesional con que se utiliza la entrevista, puede ser para: obtener información de individuos o grupos, influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos), o ejercer un efecto terapéutico (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Existen diferentes tipos de entrevista en la investigación cualitativa entre ellas está la entrevista estructurada, no estructurada o de profundidad o la entrevista de grupo.

En este estudio se empleó la entrevista a profundidad, ya que la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de una sociedad o una cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos y a partir de esta conversación poder construir un relato verbal de cada entrevistado (Müller, 2008).

Para Müller (2008:40), "los entrevistadores dan voz a quienes generalmente no son escuchados". Ya que estas entrevistas proporcionan información que permite entender cómo las personas ven, describen y explican el mundo en el que viven.

Para Baz (1999), la entrevista pone de relieve la tensión que genera la confluencia de distintos procesos heterogéneos (provenientes de dimensiones tanto de la historia individual como colectiva de los actores implicados) en un encuentro intersubjetivo.

Taylor y Bogdan (1987), definen a la entrevista a profundidad como "encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras."

De acuerdo con Díaz -Barriga (1991:164-165), la entrevista a profundidad:

"...opera bajo la suposición de que cada persona resinifica sus experiencias a partir de la manera cómo ha conformado su esquema referencial. Esto es, la forma cómo ha integrado el conocimiento, percepción y valoraciones en relación a lo que la rodea. En última instancia cómo articula su historia personal con el momento actual. Esto permite comprender porque una misma situación es significada de manera particular por cada uno de los que se someten a ella". [...] los significados que el sujeto asigna a una experiencia son personales, son íntimos, sólo pueden ser reconstruidos mediante su propia palabra. Y esta palabra condensa elementos de lo acontecido, con la reconstrucción personal de las vivencias que se generaron en tal situación. La experiencia de esta manera es algo íntimo, singular que va más allá del conjunto de acciones de lo que habitualmente se reconoce como real.

De igual forma Baz (1999), menciona que la entrevista a profundidad es una forma de entrevista abierta. La condición "abierta" de la entrevista significa que se pretende que sea el entrevistado el que estructure el campo de la entrevista, es decir que, a partir de una consigna establecida por el entrevistador el entrevistado busque y desarrolle la forma particular de abordar la tarea de la entrevista con todos los ingredientes que su subjetividad evoque: desconcierto, contradicciones, emociones, resistencias, etcétera, y que evidentemente están ligados no solo al tema de la entrevista sino a la situación de la entrevista misma. De igual forma Bermúdez (1986), menciona que durante la entrevista abierta, además del tema inicial, surgen otros temas y subtemas y que el registro del material debe ser textual, de manera que queden transcritos todos los detalles. En este sentido Taylor y Bogdan (1987), comentan que con esta estrategia (entrevista) al inicio se establece el rapport con los informantes, formulando inicialmente preguntas no directivas y se aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación. A partir de lo planteado por estos autores esto fue lo que guio la forma en que se desarrolló la entrevista.

Steinar Kvale (2011:32, citado en Guirado, Mazzitelli y Olvera, 2013) expresa que la entrevista “es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo los sujetos describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones. Las entrevistas permiten a los sujetos expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras”.

En este sentido esta estrategia metodológica (entrevista a profundidad) y el análisis de contenido me acercó a conocer las representaciones sociales que tienen los docentes de psicología de Educación Media Superior acerca de su práctica docente. En el siguiente capítulo se muestra la descripción y análisis de los resultados.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

*“Nunca entiendes a una persona
completamente hasta que consideras
las cosas desde su punto de vista.”*

Harper Lee

Una vez concluidas las entrevistas realizadas a los profesores que imparten la materia de psicología en una institución de educación media superior se procedió a realizar el análisis del contenido de estas y posteriormente a la construcción de las categorías analíticas.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Participantes	Entrevistas realizadas		
* ⁵ Caridad	✓	✓	✓
*Justino	✓	✓	✓
*Alba	✓	✓	✓
*Remedios	✓	✓	✓
*Esperanza	✓	✓	✓
*Gloria	✓	✓	✓
*Dalia	✓	✓	
*Paz	✓		

La duración de cada una de las entrevistas fue aproximadamente de 50 a 60 minutos. Una vez concluidas las entrevistas se realizó la transcripción de estas, posteriormente se llevó a cabo el análisis del contenido para formar las unidades analíticas o categorías las cuales se formaron a partir de las propias voces de los informantes (conceptos, experiencias, palabras, ideas, hechos relevantes y significado) de su práctica como docentes de la materia de psicología. Es importante mencionar que en cada una de las categorías se incluyen comentarios realizados por los profesores entrevistados, con la finalidad de ejemplificar y fundamentar la interpretación realizada.

5.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Durante el análisis de los datos, al igual que Piña (2016), se encontró que los profesores comparten representaciones comunes de la docencia, algunas de estas coincidencias son: la responsabilidad, el compromiso y la evaluación, ya que para los docentes esto es muy importante durante su práctica.

^{5*} De acuerdo a Assoun, (1994:335), se decidió nombrar a cada uno de los maestros bajo un nombre ficticio, para guardar su anonimato, es decir, bajo el acto de nominación en ocasiones se “representan más por su nombre de ficción que por su nombre civil”.

A continuación, se describen las categorías de análisis.

5.1.1 EL PROCESO DE CONVERTIRSE EN DOCENTES

Albores y Avendaño (2016), reportaron en un estudio que realizaron con profesores de educación media superior que estos profesores iniciaron su práctica docente sin un perfil profesional en la docencia. En este sentido en esta investigación se encontró que la mayoría de las docentes refirieron no haber recibido una formación como docentes y que esta práctica la fueron adquiriendo sobre la marcha y en sus inicios repitiendo lo que sus profesores hacían cuando ellos fueron alumnos tal como lo señala Pérez (1992:34), ya que este autor menciona que “a lo largo de muchas décadas se sostuvo la idea de que para aprender una práctica bastaba con imitar a aquéllos que tenían experiencia en la misma”. Ejemplo de ello los docentes mencionaron que:

“Cuando empecé la práctica docente creo que fue muy empírica, muy de repetición de modelos, sin tener una conciencia plena de lo que implicaba el trabajo en el aula” (Caridad).

“[...] Después de dos o tres años donde quizás fue por ensayo y error donde yo aprendí a ser docente es cuando yo me di cuenta la importancia que tiene en nosotros formarnos como docentes” (Caridad).

“[...] Primeramente imitando a mis maestros de primaria y secundaria, segundo compartiendo experiencias de prácticas didácticas con mis compañeros de aquí de la preparatoria intercambiando ideas y tercero pues tomando cursos, he seguido adelante en lo que son talleres, cursos eehh, pues estudiando otra licenciatura, otra maestría, estudiando especialidades estudiando todo aquello que me permita ir ya conociendo más a fondo lo que es la elaboración de un plan de materia, conocer lo que es una instrucción de enseñanza, lo que es la manera de evaluar, la construcción de rubricas que es lo que actualmente se nos pide para el desarrollo de las habilidades de los alumnos(Esperanza).

“[...] Al principio fue de copiar al otro, a ver qué hacía el otro, de recordar a mis maestros de la primaria de la secundaria y con base en eso empezar hacer mis planes mis programas, muchas veces tenía como se dice sacarme de la manga alguna clase porque no teníamos un asesor académico o alguien que nos guiara”, (Gloria).

“[...] mi practica fue en un inicio de imitación, de copiar de ir a ver quién me decía, de haber que pescaba yo de cómo hacerle con los alumnos” (Paz).

En México la formación de profesores de educación básica se realiza en las Escuelas Normales. Estas instituciones educativas forman Licenciados en Educación

para los tres niveles de básica y además para la educación física, especial e intercultural bilingüe. En la Educación Media Superior y Superior los maestros se integran a la planta docente con una formación previa generalmente de Licenciatura en áreas afines a las asignaturas que imparten, y ya en el servicio inician su habilitación a través de opciones distintas de formación que pueden ser cursos, diplomados o posgrados (García, 2015). En relación a cómo fue su formación docente mencionaron que:

“[...] ‘La carrera docente si es una carrera diferente, es distinta, uno no está capacitado para ser profesor por el hecho de terminar una carrera de química, no eres Licenciado en química, ingeniero civil y por eso ya estas capacitado para dar clases NO, tienes que prepararte porque esto es una carrera diferente’”(Justino).

“[...] ‘yo me he formado como maestra’” (Alba).

Actualmente las maestrías en educación se han convertido en una opción de formación para los docentes que se integran al servicio en Educación Media Superior y en Educación Superior, y que no tienen como formación previa estudios de docencia, tal es el caso de la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS) que se imparte en la UNAM. En relación a esto la Educación Media Superior requiere de docentes comprometidos y preparados que contribuyan a atender las necesidades y problemáticas propias de este nivel educativo. Por ello, la Universidad Nacional Autónoma de México, para brindar calidad en la enseñanza y continuar manteniéndose a la vanguardia de la educación en el país y sobre todo en el bachillerato universitario, ha diseñado y puesto en marcha el proyecto de Estudios de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS); dirigida a profesores que laboran en éste nivel educativo y a universitarios recién egresados de las distintas facultades, que deseen ingresar al campo educativo. En este sentido, la UNAM, por su experiencia y trayectoria académica de calidad, tiene magníficas posibilidades de atender necesidades docentes requeridas por la EMS, a través de un posgrado de alta calidad. (Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, 2016). Ante esto los maestros mencionaron que:

“[...] No todos son profesores, para ser profesor necesitas formarte como profesor, en diplomados, cursos, maestrías, etcétera” (Justino).

Por último, los docentes entrevistados se asumen como docentes una vez que se representan como tales y ya no como psicólogos, es decir, pareciera que una vez que se asumen como docentes dejan de representarse como su profesión inicial para investirse como docentes. Este dato es de gran relevancia ya que difiere de lo reportado por

Arbesú y Piña (2009); Adams y Garrett (1974), quienes mencionan que para otras profesiones (médicos, arquitectos, diseñadores, filósofos, abogados, historiados, lingüistas, matemáticos o científicos) siguen asumiéndose como tales, antes que como docentes.

5.1.2 “ELECCIÓN” PROFESIONAL

La elección de una profesión es una decisión que, suele ser muy trascendental y en su caso, difícil, puesto que, a partir de dicha elección se establece el futuro y el estilo de vida en el cual se desarrollará la persona (León, López y Méndez 2018:229). En este sentido según Mungarro y Zayas (2009, citados en León, López y Méndez 2018:231) la elección de alguna profesión, es un acto en el que influyen varios aspectos ya sean emocionales, personales, laborales, familiares y profesionales. Por otro lado para Carlos Alonso (1986 citado en Sánchez, 2009: 141), las situaciones que influyen en la elección de la carrera son principalmente dos: la clase social y lo que él llama la “cultura de poderes”

Holland (198: 53, citado en (León, López y Méndez 2018:231) en su teoría tipológica de las carreras y la conducta vocacional, señala que “la elección de una carrera representa una extensión de la personalidad de la persona” Esta teoría enmarca la elección de carrera en dos concepciones, la primera refiere en función del clima emocional en el que se ha criado una persona, este va a desarrollar conductas que la van a encaminar hacia distintos tipos de profesiones. En la segunda concepción, se postula que el mundo ocupacional es visto por los sujetos como estereotipos ocupacionales que se fundamentan en las experiencias con el trabajo, por lo cual, cuando un individuo posee escasos conocimientos acerca de una inclinación particular, se crea estereotipos ocupacionales de lo que conlleva esa elección y los resultados que obtendrá.

En este sentido una maestra mencionó que la elección del trabajo docente fue una vocación ya que desde muy temprana edad habían elegido esta profesión. A continuación se indica lo mencionado por ella:

“[...] “Para mí es mi vocación yo recuerdo que desde la infancia pues mis juegos eran a ser prácticamente maestra, este, todo el tiempo era estar pensando ideando, jugando,

de hecho, jugaba con mi papá, este, a ser maestra y esos eran mis juegos de infancia”(Esperanza).

En contraste a esto, la elección de trabajo como docentes, en el Diagnóstico Institucional para la revisión curricular del CCH en el 2013, para la mayoría de los profesores la docencia no fue su primera elección profesional, sino que llegaron a ella de forma azarosa o bien por la imposibilidad de acceder a otro tipo de empleo vinculado con la licenciatura de que egresaron, a esto Rivas (1990 citado en Sánchez, 2009: 137), denomina: “fortuismo situacional”. Lo que coincide con lo mencionado por los profesores, ya que ellos mencionaron que no eligieron ser docentes por convicción o vocación y que llegaron a este campo laboral por diversas razones o situaciones, ya que algunos por ejemplo se visualizaban en el área laboral o clínica, ejemplo de ello es lo mencionado por algunos docentes:

“[...] Yo me veía en la industria en recursos humanos, entrevistando personas, contratando, haciendo pruebas psicométricas, como que ese era el trabajo que yo me veía haciendo...” (Caridad).

“[...] Yo soy psicóloga, no soy docente” (Paz).

“[...] Yo no estaría cierta de que saber psicología nos llevaría a ser docentes” (se sonríe) entonces este, yo sabía de psicología pero no sabía cómo, cómo tendría que enseñarse la psicología, este, yo creo que ese fue el reto más importante que tuve que ponerme en mi vida para poder saber qué es lo que yo tendría que hacer yo en el aula” (Caridad.)

“[...] Yo no lo escogí, no era algo que yo hubiera querido [...]” (Gloria)

“[...] “...no fue nada que yo buscara, que yo quisiera, hay pues esto yo si quisiera serlo, siempre me vi como maestra, No, creo que No...” (Caridad).

“[...] “mi perfil es de psicología, entonces yo me veía en lo mismo que trabaje en centros de integración juvenil dando la asesoría psicológica en un centro” (Remedios).

En síntesis, se puede decir que en todo proceso de formación se tiene un punto de partida, una decisión, una elección en la que se pone en juego no sólo un proyecto de vida sino también una serie de procesos identificatorios, de mandatos, de aspectos históricos, culturales y familiares.

5.1.3 EL MAL-ESTAR DEL DOCENTE

De manera general se retomará el concepto de burnout que propone Freudenberger quien lo define como un síndrome de carácter psicológico, descrito para profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas (Freudenberger, 1974 citado en en Cornejo Chávez y Quiñónez.2007). Es decir el burnout es más bien un patrón psicológico de respuesta, una vivencia subjetiva de malestar, que tiene a los factores laborales y organizacionales como condicionantes y antecedentes, y que tiene implicaciones nocivas para la organización y/o para la persona, pero que no implica necesariamente un trastorno de salud mental (Maslach et al. 1996, Maslach, 2003 citado en en Cornejo Chávez y Quiñónez, 2007:75).

El modelo de burnout más utilizado en los estudios sobre profesores, es el modelo trifactorial de Maslach, que describe tres tipos de síntomas: el agotamiento emocional, la “despersonalización” y la sensación de bajo logro profesional (Maslach, 2003; Maslach et al., 1996, Kristensen et al., 2005 citado en Cornejo Chávez y Quiñónez.2007:76).

Longás, 2010; Lojo (2009 citados en Sánchez, March y Ballester, 2014:249) describen el modelo trifactorial de Maslach de la siguiente manera:

Cansancio emocional: sensación de cansancio, pérdida de energía, agotamiento físico, fatiga, vacío. La persona se encuentra gastada, sin energía ni recursos emocionales y no puede dar más de sí.

Despersonalización: adopción de una actitud de distanciamiento emocional, irritabilidad, cinismo y endurecimiento emocional, con tendencia a considerar o percibir las personas como objetos insensibles. Aparece una notable pérdida de la capacidad de contacto interpersonal, insensibilidad y falta de empatía hacia los demás.

Baja realización personal: sentimiento de incapacidad, baja autoestima profesional, evaluación negativa de los resultados o de las realizaciones profesionales propias. El profesional siente que su competencia se reduce y se percibe cada vez más

ineficaz e inútil. La autoestima disminuye progresivamente y como consecuencia se ve limitada, cada vez más, la capacidad para desarrollar con éxito el rol profesional. Este sentimiento de insatisfacción e infelicidad con el propio rendimiento laboral también se puede ir extendiendo a los ámbitos de la vida privada.

Por otra parte “el agotamiento emocional está altamente asociado a la respuesta de estrés, sin embargo la despersonalización, también llamada “cinismo” o distanciamiento emocional no está descrita en la literatura sobre estrés y, si bien es muy perjudicial para los procesos de enseñanza, puede operar como un mecanismo de defensa y “protección” frente a la frustración en el trabajo. La sensación de falta de logro es cuestionada en algunas investigaciones sobre burnout docente y parece estar relacionada con la falta de recursos para realizar el trabajo” (Parra, 2007, Codo et al., 1999, Buzzetti, 2005 citado en Cornejo Chávez y Quiñónez.2007:76).

El **malestar docente** es un término para “describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 2011:24).

En este sentido el malestar docentes es producido por varios factores entre ellos “aspectos relacionados con la ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas” (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2000; Becerra, 2005 citados en Cornejo Chávez y Quiñónez.2007:77), en este mismo sentido Sánchez (2009), menciona que otros factores que influyen en el malestar docentes son: el bajo salario, los horarios laborales, entre otros

De igual forma en lo reportado por el Diagnóstico institucional del CCH en el 2013, el ejercicio de la docencia en instituciones educativas del país y en América Latina, se ve permeada por la burocratización de la práctica docente, la limitada retribución económica así como falta de reconocimiento social, excesiva carga de trabajo y un mínimo impacto social de su desempeño profesional, lo que también genera en ello un malestar. En esta misma línea Sarramona (2000, citado en Sánchez 2009:136)

específica como una de sus causas de malestar docente es “la baja consideración social de esta profesión”. Para ejemplificar lo anterior los docentes mencionaron lo siguiente:

“[...] y es lo que definitivamente yo veo nefasto porque han denigrando al maestro lo han rezagado, lo han señalado como el culpable de toda la problemática social cuando en realidad debería de juntarse a todos los políticos por no cambiar la estructura política educativa en aras de realmente centrarse en los alumnos y de salir adelante con la educación de México, eso sí es lo que me enoja mucho que utilicen de parapeto al maestro para esto [...]” (Gloria).

“[...] porque además a veces les ponen este, cuatros, videos donde los exhiben como ignorantes, este, todo ese tipo de cositas, que son represores, flojos, que están hiperpolitizados que no admiten evaluación alguna y que eso implica corrupción, etcétera, etcétera no, o sea yo no digo que sean peritas en dulce ni nada pero, pero tampoco es todo eso no, o sea todo eso es una situación mediática tremenda” (Justino).

“[...] entonces simplemente se te va creando la idea que el docente, el docente, el docente es la lacra y además te dicen están cobrando tanto y vean lo que están haciendo no, entonces te empiezan a meter ahí el gusanito de que lo están haciendo además de injusto está totalmente desproporcionado” (Justino).

“[...] Tiene una valor social a lo mejor no muy reconocido pero si fundamental” (Justino).

En este sentido se puede mencionar que el malestar docente es en ocasiones dado por situaciones dentro del entorno laboral y social en el que se desenvuelve el docente, sin olvidar también la parte personal tal y como la menciona Ornelas.

Algunas de las enfermedades producidas por el estrés laboral son “enfermedades cardiovasculares, accidentes en el trabajo, trastornos psicológicos y trastornos musculoesqueléticos” (Niosh, 1999 citado en Cornejo Chávez y Quiñónez.2007:75): Ante esto una maestra mencionó:

“[...] es demasiada carga entonces esto ha generado actualmente muchas enfermedades y yo los volteo a ver y todos súper estresados y dicen no dormí, solo dormí dos horas, (Esperanza).

En general estos resultados indican que existe un creciente malestar entre los docentes, como consecuencia de muchos factores entre los que resaltan la sobre carga de trabajo y funciones extras a su propia labor, la incertidumbre de implementar los nuevos programas de la reformas educativas, la desvalorización social de la profesión, los bajos salarios, los cuales tienen cada vez más repercusión social. Por lo que este

malestar no solo afecta de manera personal, sino también de manera institucional y social.

5.1.4 EL SER DOCENTE

La docencia “es una actividad profesional en la cual se transmiten contenidos, actitudes, habilidades y valores a las personas que se forman, se especializan o capacitan en alguna rama del conocimiento científico, humanístico o tecnológico”. (Arbesú y Piña, 2009:43).

Para Mercado (2010), el docente cuenta con atributos negativos y positivos, simultáneamente, es sujeto y productor de representaciones sociales y profesionales, ejerce un papel determinante para la toma de decisiones pedagógicas, en la práctica social y educativa.

Rockwell (1985), argumenta que para comprender al maestro como sujeto es necesario considerarlo como persona con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa de las posibilidades de la situación específica en que trabaja⁶. A la vez, significa considerar el conocimiento que el maestro utiliza para responder a las exigencias de la situación de clase. Ante esto una maestra comenta:

“[...] voy hacer lo mismo que hicieron mis maestros conmigo no, pero ya con la práctica te vas dando cuenta que las cosas cambian que todavía tienes que dar más, ser mejor, implementar más”

“[...] el profesor tiene que actuar y ser el ejemplo”(Justino).

“[...] me parece que es una profesión que pocos asumimos en términos de lo que trasciende nuestra labor, creo que ser docente implica que con quién trabajamos son seres humanos y eso marca la diferencia con cualquier profesión” (Caridad).

“[...] Esta parte de ser docente implica una responsabilidad y un compromiso humano; también implica siempre estar profesionalizándose, actualizando, renovando ideas y no pensar que todos son iguales, uno tiene que estar preparado para hacer el mejor frente” (Caridad).

“[...] la figura del maestro ha cambiado a lo largo de la historia según las necesidades sociales, pero este, es a través del maestro que las sociedades transmiten los avances en la cultura, en las tradiciones, en la ciencia a las nuevas generaciones, tiene una

⁶ La concepción del maestro como sujeto nos distancia de la noción de un papel (rol) docente que conforme a la actuación del maestro y nos acerca a su práctica concreta, cotidiana.(Rockwell, 1985)

importancia capital porque el maestro es el depositario, en primera instancia de todos los conocimientos, en la actualidad este esquema ya no es válido, nosotros no podemos, pretender en la actualidad darle conocimiento a los estudiantes, es no, además de que ya es prácticamente imposible no es válido [...]”(Justino).

“[...] el ser docente es una responsabilidad muy grande porque están trabajando con entes y por tanto tienes que tener esa responsabilidad hacia tus alumnos, empezando hacia ti mismo como docente tienes que predicar con el ejemplo definitivamente... como te lo mencionaba desde la manera de vestirme y cómo comportarte” (Gloria).

Chehaybary (2006:228), concibe al docente como “un agente transformador, activo y crítico con la capacidad de prever y encontrar respuestas creativas y concretas a las situaciones que enfrentará en su práctica”.

Ante esto Anzaldúa (citado en Fernández, 2005:229), afirma que “el vínculo que se establece entre el maestro y el alumno determina no sólo el éxito o el fracaso en el aprendizaje de los contenidos, sino que incluso, marca la relación del alumno con los contenidos.

Por último el ser docente implica hacer una reflexión acerca de cómo el docente toma varios posicionamientos y tiene que actuar desde diferentes roles como por ejemplo, formador, investigador, mediador. Todo ello crea una oportunidad para la reconfiguración del ser docente en diferentes contextos personales, institucionales y sociales.

5.1.5 EL SENTIR DE LOS PROFESORES

Para poder dar cuenta de esta categoría y poder vincular lo que se encontró en las entrevistas incluimos un apartado de análisis de la implicación que tienen los afectos en la práctica docente, esto desde una postura psicoanalítica, ya que el afecto forma parte importante de la propia representación del sujeto. Sin embargo, en el estudio de las Representaciones Sociales las emociones han sido muy poco estudiadas tal y como lo señalan Arbesú, Gutiérrez y Piña (2012) y Branchs (1996).

Gutiérrez (2014:18), menciona que el tema de las emociones es de gran importancia en el estudio de las Representaciones Sociales ya que “indican, expresan o revelan las ideas, percepciones y creencias que los individuos construyen sobre aquellos

temas que los tocan de manera sensible”. De igual manera para González (1991 citado en Banchs, 1996:113), menciona la importancia que juegan “en la construcción de las Representaciones Sociales aspectos fundamentales de la subjetividad tales como necesidades, motivaciones, emociones, afectos, pulsiones inconscientes o contenidos reprimidos”.

Es por ello que, para el análisis de esta categoría se retomó como referencia a Jiménez (1997), ya que esta autora nos dice dónde está el punto de coincidencia y diferencia entre el Psicoanálisis y las Representaciones Sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ambos el común denominador es la **representación**.

Jiménez (1997:84), menciona que “tanto el sujeto que actúa como profesor, cómo el que actúa como alumno, son atravesados en su actuación por Representaciones Sociales que les asignan lugares y dan identidad en ese encuentro social que es el acto educativo y que, entre otras cosas, sin duda también es un acto de intercambio donde la representación del saber ocupa un lugar relevante”. En relación a esto en las entrevistas los docentes manifestaron que:

“[...] a partir de lo que yo he estado estudiando y lo que estado investigando definitivamente la emoción es algo muy prioritario en los seres humanos y yo lo que he observado en mis compañeros maestros que son más afectivos que les hablan oye, mijo, cómo estas, hay que guapo te vez, que guapa te vez impacta en el alumnos, y resulta que ese maestro es el mejor, el más bueno, el más simpático y los alumnos lo siguen; lo buscan” (Gloria).

“[...] algo que yo quiero comentarte no significa que hoy en día no llegue con nervios, yo para mi cada año es una nueva oportunidad con el mismo vacío en el estómago de cómo van a ser, quiénes van a ser, cómo nos vamos a relacionar, cómo viene una nueva generación, este que esperan, que espero yo de ellos, es, es un miedo distinto, una, un sentimiento distinto cuando enfrento una nueva generación no, no es del primer año que entre al trabajo pero no dejo de sentir esa emoción” (Caridad).

“[...] han sido experiencias muy gratificantes como tristes también vemos como los alumnos llegan, padecen sus problemas familiares, algunos ya se han muerto y entonces como que si te va marcando” (Gloria).

En este sentido, se dice que las emociones no tienen un carácter exclusivamente individual, la mayor parte tiene su origen en las relaciones que los individuos establecen. En un estudio realizado por Arbesú, Gutiérrez y Piña (2014), acerca de las

representaciones que los docentes han construido sobre los estímulos académicos que reciben, entre las emociones que esto les provoca estos autores identificaron que las más frecuentes son: la angustia, el temor y la indignación. Las emociones no revelan solamente la pulsión, lo irracional y lo incontrolable sino también un comportamiento social. Ellas son el garante de la cohesión social, permiten al individuo constituir su sentimiento de pertenencia a un grupo. En este sentido se dice que las emociones “derivan de la percepción que las personas tengan de una situación o suceso en función de sus metas...del significado que atribuyen a los sucesos (por lo que) (...) las emociones (...) dependen (...) del contexto...” (Nickel, 1982:122-123, citado en Funes, 2017:789). Ante esto los docentes compartieron que:

“[...] como docente me siento satisfecha por lo que he realizado y estoy realizando en pro de mi misma y de mis alumnos y también de mis compañeros, creo que no he hecho tan mal las cosas, me siento bien, pero me siento también algo... como poder explicarlo pues como, como emociones encontradas, una mezcla de como de tristeza, como de preocupación, como de angustia, o de ansiedad por todo lo que estamos viviendo actualmente...la educación en verdad tan pésima que se da actualmente en México, los maestros tan alejados de las problemáticas de los alumnos y los alumnos tan llenos de problemas que no sé dónde va a acabar esto, no sé dónde va a acabar esto[...].”(Gloria).

“[...] ahora con las nuevas reformas y con todo lo que actualmente estamos viendo se está tratando de modificar la educación clásica o la educación muy convencional como lo era antes, a estas reformas que nos proponen un contacto más directo con los padres de familia y con los alumnos” (Esperanza).

De igual forma, Rodríguez (2008:148), cita que las emociones “son creadas y sostenidas a partir de interacciones intersubjetivas y relaciones sociales lo cual promueve el desarrollo de las representaciones”, en este sentido, Banchs (1996:120), se señala que:

“las emociones y los afectos que se movilizan en los grupos establecen y refuerzan los núcleos de significado de acciones creencias y relaciones, ellas ejercen entonces un rol preponderante en la selección de informaciones y en el posicionamiento favorable o desfavorable tanto frente a aquello que se considera objeto de representación como en la construcción de ese objeto a través de un discurso que le confiere realidad objetiva (objetivación) y lo ancla en una red de significados (anclaje)”.

Para ejemplificar esto una maestra comenta:

“[...] estresada cansada pero con la oportunidad de mejorar, por ejemplo me molesto porque no hicieron la tarea en ese momento estoy enojada, estoy molesta y y,y, eso trato de manejarlo para que de tal manera no vaya y me desquite con el otro grupo, no como me voy a desquitar con el otro grupo con ellos cuando no me han hecho nada, y entonces es mucho mediar esas, ese temperamento ese enojo, esa frustración para no perjudicar a los demás y tratar de ser sumamente optimista y si me enoje contigo, contigo grupo que no hiciste la tarea para la siguiente clase no es que venga enojada ya vengo más tranquila y trato de ver las cosas positivas de no lo hicieron a ver que está fallando como le vamos hacer, de dialogar con ellos para pues sacar el trabajo y que sea lo más llevadero para todos, ser positiva”(Remedios).

Bajo esta misma línea a continuación citó lo mencionado en palabras de Anzaldúa (2004, en Fernández 2005:229), quien afirma que:

“en la escuela más que aprender contenidos aprendemos formas de relación con nosotros mismos, con los otros y con el saber mismo. Esta es la razón por la que recordamos tan poco de lo aprendido en la escuela básica. De hecho son, sobre todo, los episodios afectivos de nuestro paso por la primaria los que son registrados con más fuerza”.

En relación a esto un docente mencionó lo siguiente:

“[...] Yo en la primaria tenía profesores como en aquella época, te hablo de los años 60's, que golpeaban a sus alumnos, los humillaban y era a veces humillaciones públicas y cachetadas, y golpes y jalones de patillas, y este cargar tabiques, no te imaginas parecían que eran salones de tortura, este en una ocasión yo no lleve la tarea y el maestro iba banca por banca revisando la tarea y me dice tu tarea, no la traje, y me soltó un bofetada, no me dolió tanto la bofetada, me dolió que fuera en público que me vieran todos, me sentí muy mal me sentí este encorajinado, enojadísimo, y sobretodo y te digo que me vieran mis compañeros, eso te digo fue lo que más me dolió”(Justino).

“[...]a mí en la primaria me pasaban este tipo de cosas y yo dije esto no tiene por qué ser...te digo que no se puede predecir lo que va a suceder, cualquiera pudiera decir, es que si se va a dar clases va a ser lo mismo con sus alumnos, no yo, yo opte por lo contrario, si a mí me humillaron y si a mí me exhibieron y todo eso, yo nunca lo voy a hacer con mis chavos yo jamás lo voy hacer y pues así me comporto”, (Justino).

En este sentido se puede observar como la experiencia vivida dentro de una institución (en este caso la escuela) marcó de alguna manera la práctica docente de éste profesor y como su representación social se da a partir de como el docente se mira o

imagina durante su propia práctica. Esto demuestra que la Representación Social contiene una carga afectiva, tal y como lo señalan Valencia, Páez y Echebarría (1989: 190, citados en Gutiérrez, 2014), quienes aseveran que “una representación social es un conjunto de creencias, actitudes y un campo estructurado de ellas, que une explicaciones, clasificaciones, intenciones de conducta y emociones”.

De igual manera y siguiendo el argumento anterior, se dice que las emociones juegan un componente esencial durante el aprendizaje y la toma de decisiones; por ejemplo, si reprobamos una asignatura, podemos sentir malestar, lo cual nos lleva a actuar con más responsabilidad en otras materias o en cursos posteriores; por otra parte, en cada elección, por más racional que pueda parecer, siempre hay un referente emocional que permea nuestra decisión, por ejemplo, cuando llega el momento de elegir una carrera, las emociones tienen un lugar determinante en el proceso. Ante esto una maestra menciona como se sintió al iniciar su práctica como docente.

“[...] llegue con miedos, llegue con inseguridades, llegue con mucha angustia, y, y, y, creo que al paso del segundo año fue cuando yo comprendí que, que tenía que serenarme (sonrisas) que era lo que me gustaba pero que tenía que hacerlo con mayor calma” (Caridad).

“[...]ha valido la pena el ser maestro, la convivencia con los alumnos, he comprobado que las relaciones sociales son muy difíciles pero también sé que la vida es muy bella, en verdad muy bella y vale la pena vivirla y compartirla y ayudar a quien lo necesita en la medida de tus posibilidades” (Gloria).

Por otra parte, Palmero, Fernández, Martínez y Chóliz (2002), mencionan que los exámenes, las calificaciones, la comparación y la pérdida de un salario, son una fuente adicional de tensión, lo que a su vez provoca una reacción emocional de estado de ansiedad. Por su parte, Barraza (2006), menciona que algunos de estas tensiones son: competitividad grupal, sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidad, interrupción del trabajo, ambientes físicos desagradables, tiempo limitado para hacer la tarea, problemas o conflictos con los asesores, las evaluaciones, entre otros. Ante esto los maestros mencionaron que:

“[...] Es un estrés sumamente fuerte los que vamos a hacer evaluados” (Remedios).

Sin embargo, la manera específica como se expresa cada una de las emociones es determinada en buena parte por la cultura concreta del lugar donde se desarrolla un

individuo; por ejemplo, en México, los hombres en rara ocasión se permiten manifestar emociones que denoten fragilidad, como puede ser el llorar, mientras que las mujeres lloran con facilidad; cada una de las culturas tiene una serie de indicaciones no explícitas acerca de qué sentir ante determinadas situaciones y cómo expresar la emoción. Ejemplo de ello es lo siguiente que comparte una docente:

“[...] emocionalmente hablando no me relaciono con los alumnos, sentimentalmente o emocionalmente dado a situaciones personales vividas en la infancia que me impiden poder expresarme, poder abrirme y este y el miedo a ofender o lastimar o transgredir los límites entre un alumno y un maestro y lo que me lleva aquí de lejitos” (Gloria).

Manstead (2005, en Gutiérrez, 2014), menciona que a veces experimentamos emociones como respuesta a acontecimientos no sociales (por ejemplo, el miedo a las alturas o a las arañas), pero es mucho más probable que los objetos sociales (persona, un grupo social, un acontecimiento social o un artefacto social o cultural) sean la fuente de nuestras emociones cotidianas que los objetos no sociales, ante esto una maestra comentó:

“[...] te puedo decir en este momento que ya me gusta dar clases, ya le encuentro un sentido y sobre todo me preocupan mucho los alumnos en cuanto a todo el contexto que estamos viviendo actualmente” (Paz).

Ante esto Anzaldúa (citado en Fernández, 2005:230), menciona que “el maestro utiliza inconscientemente su personalidad, sus convicciones y su conocimiento en el transcurso de su relación con el alumno, especialmente en situaciones de difícil manejo”. En este sentido Ornelas (1998), menciona que los maestros sin ellos proponérselos en ocasiones llevan a clase sus problemas personales, sus emociones y estados de ánimo. Esto debido en ocasiones por cuestiones personales o laborales los cuales pueden ser provocados por la relación con los mismos alumnos, padres de familia, compañeros y directivos. Es decir este autor menciona que el docente se enfrenta a diferentes tipos de relaciones: las relaciones institucionales que son aquellas que tienen que ver con la situación dentro del SEM (Sistema Educativo Mexicano), con la burocracia estatal y con su organización sindical. Las relaciones con los padres de familia están mediadas por ciertas condiciones y percepciones de la clase social. Las relaciones que derivan de la profesión y de su entorno en el trabajo, forman parte de la actividad del maestro.

Funes (2017:788), hace mención que las emociones aparecen en los docentes hacia sus alumnos para gestionar la disciplina en el salón de clases son el afecto y el enfado, es decir, según lo reportado por esta autora “dan afecto para controlar la disciplina y gestionar el trabajo del aula siempre que perciba conformidad y obediencia en los alumnos y privará de éste o se enfadará cuando se opongan, obstaculicen su trabajo o tengan dificultades, es decir, buenos comportamientos de sus alumnos, desarrollará sentimientos positivos hacia éstos y, a la inversa, a malos comportamientos, sentimientos negativos.

Con base a lo anterior se puede decir que el papel que juegan las emociones es fundamental en la práctica educativa y no se puede dejar de hablar de las emociones ya que las emociones son esenciales en todos los aspectos de la vida, y no pueden quedar fuera de las relaciones interpersonales que surgen en el contexto educativo.

5.1.6 MODELO A SEGUIR/ IDENTIFICATORIO

Para Villegas (2014:125), la actividad docente es:

“fundamentalmente subjetiva; por tanto, hay que comprender lo que el actor (docente) expresa, siente y piensa, así como desentrañar los procesos de interacción por medio de los cuales construye su realidad para asumir una posición, porque las representaciones sociales dan cuenta de cómo los modelos generales son trastocados por múltiples factores, lo que hace que la información que contienen se vuelva accesible para resolver problemas prácticos o inmediatos”

Como ejemplo de ello los docentes manifestaron:

“[...] me considero que soy maestra más de formación que de vocación dado que la llegada a esta prepa pues fue pues más por las circunstancias que viví en su momento y no tanto porque hubiese una vocación” en cuanto que no quería, ni tan siquiera tenía en la mente dedicarme a ser maestra para las circunstancias te llevan por caminos diferentes que tú te propones” (Remedios).

“[...] de manera individual, sigo dando asesoría psicológica de manera individual y con mi otra compañera, y amiga y colega estamos organizando talleres entonces no me he deslindado totalmente de esa parte organizamos talleres para adolescente para la

secundaria de Mazatla, entonces seguimos trabajando por esa parte, talleres para mujeres, talleres para adolescentes y esa parte se sigue haciendo” (Remedios).

La identidad docente se refiere a la forma en que los profesores definen y asumen sus tareas y compromisos, al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas (Ávalos y Sotomayor, 2010, citados en Albores y Avendaño, 2016). Para Ramírez y Anzaldúa (2001), la identificación consiste en asimilar un aspecto, una propiedad, una característica de una persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla nuestra. Lo que llevará a los profesores a actuar frente a sus alumnos reproduciendo modelos de práctica docente que han interiorizado a lo largo de su formación como maestros y que han conformado su identidad.

“[...] en base a lo que los maestros me habían enseñado a lo que yo veía pero de aquellos maestros que me impactaron de aquellos maestros que yo admire y que me gustaban sus clases, entonces yo trate de llevar esas enseñanzas y esa manera de enseñar pues con mis alumnos, enseñarles de la misma manera” (Gloria).

“[...] lo que imite fue el orden que tenían en cuanto al contenido de las materias, imite la manera de explicarlo como se dirigían a nosotros para explicarlo, la manera de respeto, veía yo como nos respetaban como lo hacían, la manera de vestirse que es algo muy importante porque definitivamente impacta no es lo mismo que llegues con chanclas y tenis a que llegues con falda y zapatillas no, impacta también eso en los alumnos y bueno en todo lo que impacta en lo intelectual en lo racional pues no me fue tan mal, creo que ya 22 años dando clases he salido adelante con esto” (Gloria).

Desde una perspectiva sociológica, la identidad profesional se define como la construcción de significados referida a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se da prioridad por sobre otras fuentes de significación” Castells, (1997:6, citado en Albores y Avendaño, 2016). En este sentido algunas maestras refirieron que en un inicio no se veían como docentes, sin embargo, conforme la práctica se fueron identificando como docentes, tal como lo señalan los siguientes comentarios:

“[...] Yo creo que no pude encontrar un mejor trabajo, o sea para mí la docencia ha sido, este, un estilo de vida o sea no es algo que. Yo no lo escogí, no era algo que yo hubiera querido, pero me doy cuenta que no pude estar en mejor lugar que este, en el lugar en el que estoy, o sea no, no, no me veo en otro lugar no me veo haciendo otras cosas, este (silencio) creo que ese era el lugar en el que yo tenía que estar [...]” (Caridad).

“[...] te puedo decir en este momento que ya me gusta dar clases, ya le encuentro un sentido y sobre todo me preocupan mucho los alumnos en cuanto a todo el contexto que estamos viviendo actualmente” (Dalia).

“[...] el estar frente a un grupo es algo que me encanta y que me fascina y por eso es que sigo aquí que me mantiene” (Alba).

Por otro lado, la actividad docente constituye un ejercicio social y una actividad compleja con múltiples dimensiones, entre ellas las relaciones contextuales ya que en la vida cotidiana escolar los profesores no sólo se dedican a atender las sesiones con los estudiantes, sino que también realizan funciones administrativas, cumplen las comisiones e intentan desarrollarse como profesionistas y personas, entre otras actividades (Fierro, Fortoul y Rosas, 2012).

Para ejemplificar esto las docentes mencionaron:

“[...] en cuanto a la cuestiones administrativas y burocráticas sumamente es mucho trabajo es frustrante, no, no cumples con tu trabajo al cien como debiera ser, cumples a medias por así decirlo” (Remedios).

Por último Day y Gu (2012:40, citado en Funes, 2017:788) mencionan que. La forma de experimentar los acontecimientos y las interpretaciones cambian según el lenguaje y las categorías de análisis que utilicemos, y según las posiciones culturales, morales e ideológicas desde las que los consideremos. En cierto sentido muy importante, construimos nuestra experiencia:

5.1.7 PRÁCTICAS DE FORMACIÓN

La actividad docente es una práctica profesional que tiene un peso social, como lo es la formación de los sujetos. Es decir “formar a la gente implica relaciones entre las personas” (Filloux, 1996: 20). En este sentido Aguado (2017:105), menciona que la formación “es un proceso y un espacio en el que se juegan tanto las determinaciones psíquicas y sociales del sujeto como los modos de relación intersubjetiva que marcan su historia en tanto que es sujeto social”. En este sentido formación “... es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (Lhotellier, 1974: 77, citado en Chehaybar, 2006:220).

Para Ramírez y Anzaldúa (2001:75), “la formación es un proceso que va más allá de la mera adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, pues alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos: afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc., que acompañan a los procesos de aprendizaje”. En relación a esto una docente en particular indicó que:

“[...] creo que la práctica docente, eeh, me llevaría a pensar qué se hace en el aula no, directamente en el aula y para mí la práctica docente implica una gran responsabilidad y ehh, el saber que voy a acompañar a otro, tengo 25 años en la docencia (ríe) y a estas conclusiones llego a pensar”(Caridad).

En particular, Ramírez y Anzaldúa, (2001:79), mencionan que la formación docente “se inicia desde el momento en que alguien se asume como profesor y comienza a recuperar todos aquellos elementos consientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial tratando de reproducir aquellas estrategias, conductas, actitudes, etcétera, que para nosotros tuvieron significado valioso”.

De igual manera para Chehaybar (2006:221) la formación docente “no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos teórico-prácticos, sino que implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica educativa, para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional”.

La formación de un docente puede darse de dos maneras una formal y otra informal. Es decir, en la preparación formal de los maestros “se refiere a los conocimientos psicopedagógicos que adquieren en las Normales e Institutos que les permiten contar con diversas estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus grupos escolares” (Ramírez y Anzaldúa, 2001:77). Lo anterior sucede durante la formación de docentes de educación básica donde son formados para ser maestros, siendo así “una práctica añeja, que cuenta con una estructura institucional clara y suficientemente organizada, con planes de estudio que permite contar con docentes con los conocimientos, habilidades y la práctica requerida para enfrentar su quehacer cotidiano en el aula de manera pertinente” Lozano, (s.f.:1).

Por el contrario para la Educación Media Superior (EMS) la situación es distinta, ya que como se había señalado en capítulos anteriores al contar con modalidades distintas (el bachillerato general, el profesional técnico y el tecnológico), de igual

manera existe una heterogeneidad en el tipo de docentes que atienden a los estudiantes en cada una de estas modalidades. En relación a su formación como docentes. Lozano (s/f.:1), menciona que “estos docentes no cuentan con una formación específica para la docencia, son profesores formados de manera disciplinar, con lo que indudablemente cuentan con el conocimiento sobre los contenidos, pero carecen de las herramientas y habilidades didácticas necesarias para la práctica docente”, es decir, “la formación de profesores del nivel medio superior ha quedado implícita en el requerimiento de contar con una formación general profesional comprendida en los programas de licenciatura afines a las materias a ser impartidas” (Zorrilla, 2010:206).

Es por ello que la Secretaría de Educación pública (SEP) a partir de la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en el año 2005 presentó un proyecto de la reforma educativa cuyo propósito central es la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). A través de esta reforma se impulsa la formación y actualización docente a través del Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS)⁷, como parte de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)⁸, abordando temas que van desde las cuestiones de infraestructura, hasta la formación de los estudiantes bajo un modelo basado en competencias, los aspectos tecnológicos y para el caso de los docentes la creación de la PROFORDEMS para atender las necesidades de capacitación de los profesores, cuyo objetivo es que:

“los docentes pasen de la enseñanza tradicional a una centrada en el aprendizaje, que sean capaces de superar la inequidad educativa que independientemente del dominio de los contenidos disciplinares conozcan y reflexionen sobre las tendencias, modelos educativos y las formas en que estos modelos influyen en el trabajo docente y

⁷ El perfil docente contempla ocho competencias: 1) organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; 2) domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; 3) planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; 4) lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; 5) evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo; 6) construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; 7) contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; 8) participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (INEE, 2011: 92).

⁸ La RIEMS está compuesta por cuatro ejes fundamentales: 1) Marco Curricular Común (MMC), 2) Definición y regulación de las modalidades de oferta, 3) Los mecanismos para gestionarla, (Profesionalización de los servicios educativos) y 4) Certificación del SNB. (CCH, 2012)

adquieran las herramientas técnicas y conceptuales que les permitan plantear los temas de manera innovadora y a través de la tecnología digital” Lozano (s/f.:7).

Es decir se pretende de esta manera un modelo homogenizado sobre la cultura académica y las prácticas educativas, en la que el docente adquiere una serie de competencias que le permiten comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a través de un conjunto de métodos, técnicas y recursos que consideran apropiados para cumplir su finalidad, Lozano, (s.f.). Sin embargo esta reforma ha sido sometido a críticas en relación a su puesta en práctica, por ejemplo, se ha criticado que durante el proceso no se tomaron en cuenta las opiniones de los profesores, y no se han modificado las condiciones del ejercicio de la docencia, ni se han otorgado los recursos económicos, de infraestructura y pedagógicos suficientes para implementar dicha reforma (López y Tinajero, 2009, citados en CCH, 2012). Ante esto un participante, en particular, indicó que:

En contraste con lo propuesto con la SEP, la UNAM manifestó desde un inicio que se mantendría al margen de dicha reforma, por lo que en el Colegio de Ciencias y Humanidades no se emplea el enfoque de competencias⁹ (CCH, 2012). Esto fue expresado por uno de los docentes como:

“[...]... estoy dentro de una Institución y es un marco que me, me ,me deee, determina, me delimita el camino que tengo que seguir porque cada institución tendrá un propósito para que sus alumnos se formen y entonces mi práctica tendrá que estar en función de esa institución y el modelo educativo en el cual estoy, no, no sería lo mismo que yo trabajara en un Conalep o en un Bachilleres a que estoy por ejemplo en un CCH, en donde mi práctica tendrá que ajustarse a esas exigencias de una Institución cuyo propósito será formar a estudiantes con características específicas, entonces creo que mi práctica docente tendrá que estar en primer lugar, este, pensado bajo ese lineamiento, bajo esa idea de decir, este modelo educativo de esta institución pretende que los alumnos sean por ejemplo autónomos, reflexivos, este que sean críticos, que argumenten, que comparen, que hagan que tengan un auto, un aprendizaje autorregulado entonces esas cosas son las que yo perseguiría en mi práctica [...] (Caridad).

⁹ Esto con base a que “algunos sectores académicos consideran que la adopción del enfoque basado en competencias responde a los intereses de diversos organismos internacionales, quienes, afirman, tienen una visión educativa tecnocrática y mercantilista además de que menosprecian el valor de la formación humanística” (Macías, 2009 citado en CCH, 2012:23)

En relación a la **preparación informal** consiste en “la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que van asimilando a través del proceso de socialización por el que atraviesan, marcando la manera en que desarrollaran su práctica” (Ramírez y Anzaldúa, 2001:78). En este sentido, Filloux (1996), menciona que el docente debe interrogarse a sí mismo sobre la motivación, sobre el deseo que tiene de enseñarle a los otros, lo que lo lleva a una formación personal. En este sentido los comentarios comunes proporcionados por los docentes fueron:

“[...] conmigo como persona es que soy muy perfeccionista y si yo te digo hazme un cuadro en una hoja de tu cuaderno, lo niños lo hacen a la mitad y eso es algo que a mí me molesta porque si te dije que era en un cuaderno, en un página lo haces así, es que no escuche, y eso me frustra me enoja el ser perfeccionista eso es algo que me causa mucho problema y sé que es algo que hay tengo que mejorarlo y que mejor maestros para enseñarme a cambiar eso” (Remedios).

“[...] desde mi punto de vista es crear ideas, es crear ambientes propicios para que los alumnos puedan explotar sus habilidades tanto intelectuales, personales, eso es la práctica docente” (Remedios).

“[...] Yo te puedo ayudar, yo te puedo guiar, pero yo también de ti yo también puedo aprender no, y a la fecha yo puedo decirte que mmm, muchas de las cosas que me he visto obligada a aprender muchas veces han sido por las dudas que tienen mis alumnos y que ayudamos a resolver en, en juntos [...] (Caridad).

“[...] como te comento la docencia para mi me ha dejado mucho, este, en lo personal, muchas satisfacciones de ver a mis alumnos que cuando te dan, cuando se despiden y te dan las gracias o sea eso es para mí” (Alba).

Además del trabajo en el aula y las obligaciones propiamente escolares y las demandas de encontrar recursos extras, el maestro tiene una carga considerable de actividades complementarias, que son parte de la experiencia de ser maestro. Por ejemplo, participar en las diversas comisiones: de aseo, de deportes, platicar con los padres acerca de actividades extraescolares de los alumnos, cooperar con el director en la promoción de las campañas de acercamiento con la comunidad, entre otras (Ornelas, 2001). En relación a la comunicación que entre docentes y padres de familia, y a partir de las experiencias de los docentes se puede mencionar que los docentes y en particular los del CCH comúnmente no tienen un trato directo con los padres de familia, ya que como lo menciona una maestra del CCH este tipo de relaciones docentes-(padres de familia) son inexistentes. A diferencia de lo señalado por las maestras de las preparatorias oficiales, ya que ellas comentaron que la relación con los padres de familia

es más común, esto porque en ocasiones tienen que tratar asuntos relacionados con la evaluación del alumno o bien son éstos quienes llegan a acercarse a los maestros para pedir un avance escolar de sus hijos. A esto lo ejemplifica la siguiente expresión:

“[...] ahora llegan los papas a la defensiva los maestros somos los que no hacemos bien la chamba, y los maestros estamos mal porque le levantamos la voz porque su alumno, su hijo siempre está hablando, si el hijo tiene todas las actividades está mal que no se las revisemos porque tiene todo pero no lo entrego en tiempo y forma entonces yo veo que entre más exigencia es más en la sociedad en general pero yo lo veo más con los papás” (Esperanza).

Torres (1999), Macías y Valdés, (2014) y Bustamante (2014, citados en Aguilar: 101), proponen que “se requiere pasar de un modelo de entrenamiento basado en planes institucionales o en “cascada” hacia modelos más indagativos, contextualizados, críticos y creativos, donde el profesorado sea el sujeto protagonista de su propia formación”, es decir, el docente debe percibirse como “constructor de cultura”, y no como mero repetidor (Tovías, 2002 citado en Aguilar).

En este sentido se puede mencionar que uno de los elementos que contribuye indudablemente a que el docente reflexione sobre su quehacer profesional es la interacción tanto con sus alumnos como con los demás profesores, ya que mediante ésta puede aprender nuevos conocimientos, a la vez que le permite cuestionar su experiencia y otros aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido se debe considerar la heterogeneidad, la subjetividad y las identidades docentes en relación con su propia formación, así como para el aprendizaje de sus estudiantes, buscando construir experiencias de aprendizaje significativo y contextualmente situado; por ello, no hay recetas únicas ni válidas para todo tiempo y lugar.

Con base en lo expuesto anteriormente se puede mencionar que la formación los docentes atraviesan por cuatro grandes momentos de aprendizaje. El primero de ellos que por lo general es ignorado, se refiere al aprendizaje de los profesores acerca de la enseñanza en su proceso de escolarización, imitando a sus propios profesores. Lo que indica que este aprendizaje tiene un poderoso efecto en la forma en la que los futuros profesores se desenvolverán en el aula y que las ideas que adquieran y/o desarrollan por este medio son muy resistentes al cambio, por lo que deben ser tomadas en cuenta en el diseño de los procesos de formación. El segundo momento comprende la preparación previa al servicio, característica de los profesores normalistas. El tercer momento de

aprendizaje para un docente consiste en el proceso formal o informal a través del cual inicialmente se apropian y aprenden sus papeles como profesores de una institución específica. Un proceso de inducción adecuado puede permitir que ellos se integren a la institución llevando a cabo prácticas que sean coherentes con el proyecto educativo de la misma, y así desarrollen un sentido de pertenencia a la comunidad escolar. El cuarto momento de aprendizaje de los profesores está compuesto por los programas de formación en el servicio. Entre las principales deficiencias de éstos destaca que no suelen responder a las necesidades reales de los profesores, raramente son diseñados como parte de un proceso de aprendizaje, además de que hay un seguimiento escaso o nulo del impacto de los programas de formación en el desempeño de los profesores.

En resumen la formación de docentes podría concebirse, por tanto, como un proceso relevante de metamorfosis, de “transición”, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que precede al cambio externo duradero y sostenible. Es decir, es un auténtico proceso de educación. El docente se educa al implicarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de forma abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos, conflictivos e imprevisibles de las aulas y los centros escolares reales donde se encuentra implicado (Pérez Gómez, 1998; Russell y McPherson, 2000, citados en Pérez Gómez, 2010).

CONCLUSIONES

*“La conclusión es que sabemos muy poco y
sin embargo es asombroso lo mucho que conocemos y
más asombroso es todavía que un conocimiento
tan pequeño pueda dar tanto poder”.*

William Russell.

Las representaciones sociales permiten identificar aquellas percepciones, opiniones e imágenes que los actores sociales (docentes) han construido acerca de ciertos objetos sociales, que en esta investigación fue conocer cuáles son esas Representaciones Sociales que tienen los docentes de psicología de educación media superior acerca de su práctica docente.

De acuerdo a lo reportado en el Diagnóstico institucional del CCH en el 2013, que informó que para una proporción importante de los profesores, la docencia no fue su primera preferencia profesional, sino que llegaron a ella de forma fortuita o bien por la imposibilidad de acceder a otro tipo de empleo vinculado con la licenciatura de la que egresaron, los resultados en esta investigación coinciden con lo reportado en este Diagnóstico ya que para la mayoría de ellos el ser docentes no lo veían como su primer opción de empleo y que esta llegó de manera fortuita, nada planeada y por azares de la vida.

En este sentido los docentes entrevistados señalaron que no contaban con una formación profesional en docencia cuando iniciaron su labor como docentes en sus centros de trabajo, la mayoría de ellos coincidió que en sus inicios fue de repetir modelos y estilos de sus propios maestros y que conforme paso el tiempo y fueron adquiriendo mayor experiencia a través de la misma práctica cotidiana como docentes y a través de cursos y actualizaciones propios de la formación docente su misma práctica fue transformándose.

En el mismo Diagnóstico institucional del CCH, en cuanto a los salarios de los docentes se reportó que por lo general éstos son bajos y una alta proporción de docentes tiene un segundo trabajo para completar su ingreso económico, lo que coincide con lo reportado por dos de las maestras entrevistadas. Por ello consideró que es necesario mejorar las condiciones socioeconómicas a las que se enfrenta un profesor, ya que como lo mencionaron algunos maestros las Representaciones Sociales que se tienen de los profesores de la SEP y de otra institución educativa difieren, ya que los primeros son

considerados como flojos, poco interesados en la educación, paristas, entre otras. y esto se puede ver reflejado en su malestar docente.

De igual forma se puede señalar que se coincide con lo reportado por Mazzeitelli, Aguilar, Guirao, y Olivera 2009, ya que estos autores mencionan que la representación es una “organización significativa” y una “guía para la acción” que opera como un programa de representación, otorgando sentido a las prácticas, en este sentido para cada docente a partir de cómo se ve representado como docente le permite construir o reconstruir su propia práctica docente a partir de cómo se constituye o como se ve representando.

Es por ello que las Representaciones Sociales permiten adentrarnos en la forma que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y en las formas en que esto impacta en su comportamiento y actitudes para enfrentar los problemas de la vida cotidiana. En este sentido citando lo que Arbezú y Piña (2009), quienes aseveran que las Representaciones Sociales permiten comprender los significados y actitudes que asumen los profesores ante su quehacer diario, esta investigación dejó ver cómo los maestros van construyendo y representando su práctica docente. Ya que a partir del cuestionamiento de qué significaba para los propios maestros su práctica docente, esto permitió no solo dar cuenta de lo que para ellos representa su propia práctica también esto dio paso a que ellos mismos se reconocieran como maestros a partir de sus propias vivencias dentro de un aula y también el ser reconocidos como tales por los otros, (sociedad, mismos compañeros, familiares, entre otros), en este proceso de llegar a ser “maestros”.

En relación a lo que Taylor y Bogdan (1998:114), mencionan acerca de las entrevistas cualitativas y haciendo una cita de lo que ellos plantean “el sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo”, en este sentido la entrevista nos permitió aproximarnos a los significados que cada uno de los docentes le da a su propia práctica. Es por ello que las Representaciones Sociales son

una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento del entramado social.

De igual manera, cabe señalar que la entrevista a profundidad no sólo permitió una posibilidad de investigación científica sino también permitió tener una relación de expresión y de reconocimiento entre el entrevistado y la entrevistadora, tener un mayor acercamiento en el sentido que se le permitió a los docentes expresar cómo se sentían y así su discurso estuvo cargado también de contenido afectivo, por lo que se sugiere que en próximas investigaciones se profundice en los afectos de los docentes dado que en las Representaciones Sociales las emociones han sido muy poco estudiadas tal y como lo señalan Branchs (1996), Arbesú, Gutiérrez y Piña, (2014) y Sánchez (2011).

Por otro lado, la historia personal fue sin duda una base desde la cual se construyeron las Representaciones Sociales de los docentes, ya que como lo menciona Jodelet (1986), las Representaciones Sociales son significantes ya que siempre significan algo para alguien y expresan el punto de vista del sujeto social. En este sentido, se puede observar como la experiencia vivida en una institución (escuela) marcó de alguna manera la práctica docente de estos maestros.

También es importante resaltar como las historias de vida de los docentes juegan un papel fundamental en su práctica docente. En este sentido estos profesores revelaron que la docencia no fue su primera elección profesional, sino que llegaron a ella de forma azarosa o bien por la imposibilidad de acceder a otro tipo de empleo vinculado con la licenciatura de que egresaron en este caso particular de la licenciatura de psicología. Y que sus experiencias iniciales en la práctica docente fueron vividas, pensadas y sentidas de una manera semejante, es decir, la mayoría de los docentes entrevistados menciono que los primeros encuentros con la docencia fueron de repetición de imitación hasta que cada uno logro su singularidad y como se fue haciendo docente durante la práctica hasta lograr cada uno tener su propia esencia. En este sentido cabe señalar que la formación docente “se inicia desde el momento en que alguien se asume como profesor y comienza a recuperar todos aquellos elementos consientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial tratando de reproducir aquellas estrategias, conductas, actitudes, etcétera, que para nosotros tuvieron significado valioso” (Ramírez y Anzaldúa, 2001:79).

El maestro se representa a sí mismo como un agente de cambio, ante la pregunta qué es ser maestro, los docentes mencionaron que adquirieron un compromiso social, lo que los lleva a realizar una reflexión acerca de su práctica docente como una manera de cuestionar la labor que desempeña y que esto les permite identificar aquellos logros, obstáculos y limitaciones en la enseñanza-aprendizaje y que es un proceso que necesita fomentarse en los profesores, de manera que esta crítica no se realice sólo sobre aspectos curriculares y técnicos del proceso educativo, sino que contribuya a visualizarlo en toda su complejidad y puedan proponerse soluciones que tengan un impacto mayor en el salón de clases.

Finalmente, la importancia que se le da al profesor como formador de las nuevas generaciones debe manifestarse en la práctica mediante la preocupación de las autoridades por su formación constante, por propiciar espacios de crecimiento profesional, otorgar una valoración a su función que vaya más allá del establecimiento de estímulos económicos y se transforme en acciones conducentes a la mejora integral de la práctica docente, ya que es un espacio de transformación de saberes, tradiciones, prácticas, conocimientos y experiencias, tanto de profesores como de alumnos, transformación que posibilita la generación de cambios que impacten directamente a los individuos y al entorno, ya que hoy en día los cambios se gestan en los micro espacios y de ahí trascienden.

A manera de conclusión, me gustaría agregar que este trabajo permitió a los docentes mirarse no solo como agentes de conocimiento, sino como seres humanos, con afectos, con deseos, con dudas, con miedos, con sentimientos, ya que durante las entrevistas al ser cuestionados acerca de su práctica docente tuvieron la oportunidad de ser escuchados desde otro lugar, que en muchas ocasiones es de censura, de sentirse vigilados y evaluados. En esta investigación se les dio la oportunidad de poderse ver a ellos mismos, de escuchar su propia palabra a través de la cual pudieron expresar lo que para ellos representa su práctica docente a partir de experiencias escolares y profesionales paralelas a eventos significativos de sus propias vidas. Con base a todo lo anterior la relevancia de este trabajo fue que le dio la palabra a los docentes la cual en muy pocas o en ocasiones se vuelve nula porque no son escuchados, ya que por lo general las investigaciones en torno al área educativa se enfocan en los propios

estudiantes, en los planes curriculares, en las formas de evaluación, en la reforma educativa, y muy pocas veces en la voz de los docentes, y en particular de los docentes de educación media superior, y más aún de los docentes de psicología.

Es necesario considerar una serie de limitaciones importantes de este estudio en relación ya que sería importante contemplar un mayor número de participantes en la investigación. Una cuestión que no se abordó en este estudio fue la observación durante la práctica docente de estos profesores, ya que esto hubiera podido permitir confrontar la información de cómo ellos perciben su práctica en relación a cómo la ejercen. Lo que llevaría a realizar un estudio más profundo a través de la triangulación de datos.

Por último sería interesante realizar investigación complementaria sobre el papel que juega la subjetividad del docente, es decir realizar estudios en torno a las vivencias propias del docente, de igual forma se sugiere crear espacios de formación que posibiliten a los docentes reflexionar y discutir como son vistos, como se miran en su propia práctica docente, es decir, creando espacios de escucha. También se sugiere que futuras investigaciones se centran más en la educación media superior y en particular en estudios de los docentes de psicología de este sistema ya que son pocos los estudios que se ajustan en este eje temático, por lo que es necesario seguir trabajando en los diferentes subsistemas del SNB pero en particular en los docentes. Otra línea de investigación sería realizar una comparación entre las características de los docentes de cada uno de los subsistemas, ya que un sistema forma parte de la RIEMS y otro no, como es el caso del CCH., lo que propicia a que las características y condiciones de cada uno son distintas. Ya que en esta investigación solo tuvo como objetivo centrarse en las Representaciones Sociales que tienen los docentes acerca de su práctica docente.

“Nunca enseñó a mis alumnos; solo intento proporcionarles las condiciones para que puedan aprender”

(Albert Einstein).

REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Adams, S. y Garrett, J. (1974). *Cómo ser buen maestro: una institución a la pedagogía*. Argentina: Kapeñusz.
- Aguado, H. I. (2017). Taller elaborativo vivencial: dispositivo de formación. En Aguado, I. y Velasco, J. (Coords). *Escenarios educativos, subjetivos y psicoanálisis*. Ediciones Navarra: México.
- Aguilar, N. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*. (37), pp. 89-107. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37nspe/v37nspea7.pdf>
- Albores, A. y Avendaño, P. (2016). La identidad de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos México*. 48, (3), p.p. 157-170.
- Alcántara A. y Zorrilla J. (2010). Globalización y educación media superior en México: en busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*. 32(127), pp. 38-57. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a3.pdf>
- Arbesú, M., Gutiérrez, S. y Piña, J. (2012). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. En Mireles Vargas, O. (Coord). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. UNAM, IISUE: México. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/Representaciones-sociales.pdf>
- Arbesú, M. y Piña, J. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *ODAS*. 3(4), pp. 42-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6369792.pdf>
- Assoun, P. (1994). *Introducción a la metapsicología freudiana*. Buenos Aires: Paidós.
- Banchs, M. (1996). La importancia de las emociones en las representaciones sociales. *Papers on Social Representations Textes sur les représentations sociales*. 5(2), pp. 113-125. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/285299738_Aproximaciones_Procesuales_y_Estructurales_al_estudio_de_las_Representaciones_Sociales/fulltext/57a7ae8a08ae455e8546d5d6/Aproximaciones-Procesuales-y-Estructurales-al-estudio-de-las-Representaciones-Sociales.pdf
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

- Barraza, M. A. (2005). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 9 (3), pp.110-129.
- Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En Isabel Jáidar (Coord). *Caleidoscopio de subjetividades*. México: UAM Xochimilco, cuadernos del TIPI. Pp. 77-96
- Becerril, S. (1999). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdés.
- Bermúdez, C. M. (1986). Aplicación del análisis de contenido a la entrevista. *Revista de Ciencias Sociales*, 33, 135-143.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012). La educación media superior: situación actual y reforma educativa. En Miguel Ángel Martínez (comp.). *La educación media superior en México: balance y perspectivas*, (Pp 130-199). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castorina, J., Barreiro, A. y Toscano A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J.A. Castorina (Comp). *Construcción conceptual y representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad*. Argentina: Niño y Dávila.
- Castorina, J. y Kaplan C.(2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J.C. Castorina (Comp) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 9-39) Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cheybar Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.XXXVI(3-4), pp. 219-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27036410.pdf>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2012). (Diagnóstico del área de ciencias experimentales. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/suplementos/2012/05/suple_0001160512.pdf
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2013). Diagnóstico Institucional para la revisión curricular. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnostico_institucional_r2013.pdf

- Colegio de Ciencias y Humanidades (1971). Se creó el CCH. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2003). Programas de Psicología I y II en: Mapa Curricular del Plan de estudios del CCH. Recuperado de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_psicologia.pdf
- Colegio de Ciencias y Humanidades (Noviembre de 2016). Misión y Filosofía. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). Modelo educativo del CCH. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>
- Cornejo Chávez, R. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 5, (5), pp. 75-80.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú.
- Díaz Barriga, A. (1991). La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. *Tramas*. pp. 161-178. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/1991/no3/12.pdf>
- Esteve, J. (2011). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Erausquin, C., Basualdo, M., García, L., González, D., Ortega, G. y Meschman, C. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de profesores de psicología a través de la práctica de enseñanza. *Anuario de investigaciones*, 16, 157-173. En 04 de abril de 2017, en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100015&lng=es&tlng=es.
- Fernández Alatorre, A. (2005). Encuentro de sujetos y sus fantasmas en la práctica docente. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 27(2), pp. 229-231. Recuperado de <https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/4575/457545128015/6>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1997). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación – acción*. México: Paidós. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Bertha_Fortoul/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion_accion

sformando la practica docente una propuesta basada en la investigacion-
accion C Fierro B Fortoul L Rosas/links/5aa70832a6fdccc46a8dad/Transf
ormando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-
C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf

- Filloux, J. (1996). Intersubjetividad y formación. Facultad de Filosofía y Letras UBA: Buenos Aires Argentina: Ediciones novedades Educativas. Formación de formadores. Serie Los documentos No.3.
- Funes, L. S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 43, (3), pp. 785-798. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201610149719>
- García, A. (2015). La maestría: una opción de formación docente para Educación Media Superior en México. *Praxis Educativa*. 19(2), pp. 19-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153141087003.pdf>
- García-Cabrero, C., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Pp. 1-15. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/200/345>
- Gómez, P., Chamorro, M., Obispo, S. Parra, V., Paba, B. y Rodríguez de Ávila, U. (2013). Representación social del psicólogo en el área de la salud: un estudio cualitativo en la facultad de ciencias de la salud de la universidad de Magdalena. 30 (1), pp. 91-122.
- González, R. F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista DIVERSITAS Perspectivas en Psicología*. 4(2), pp. 225-243. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v4n2/v4n2a02.pdf>
- Guirado, A., Mazzitelli, C. y Olivera, C. (2013). Representaciones Sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química. *Revista de Orientación Educativa*. 27(51), 87-105. Recuperado de <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/download/39/32>
- Gutiérrez, C. (2014). Representaciones sociales de maestros y maestras de psicología sobre su práctica docente. Recorrido a través de los fundamentos teóricos. Recuperado de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_5.pdf
- Gutiérrez, L. (2009). El devenir de la educación media superior: el caso del Estado de México. *Tiempo de Educar*, 10(19), pp. 171-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31113164007.pdf>
- Gutiérrez, S. (2014). Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas. En. Flores-Palacios Fátima (Coord). *Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género*. UNAM: México.

- Recuperado de <http://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/wp-content/uploads/2016/04/representaciones-sociales.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Ed. McGraw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011). La educación Media Superior en México. Informe 2010. México DF: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D235.pdf>
- Jiménez, M. (1997). Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación. En Teresa, W., María, J., Leslie, B., Patricia, M., Alois, E., Isabel, J. y Pierre, B. (1997) *Formación, representaciones, ética y valores*. México: CESU-UNAM. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=4ojqhaJ5qucC&pg=PA39&lpg=PA39&dq=Formaci%C3%B3n,+representaciones,+%C3%A9tica+y+valores&source=bl&ots=0ZdG5pCG7o&sig=ACfU3U2eXrzQZ6a16eFIRTDUaAHC3n0RN&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiWr_meie3kAhUBlawKHRgzA5EQ6AEwAXoECAoQAQ#v=onepage&q=Formaci%C3%B3n%2C%20representaciones%2C%20%C3%A9tica%20y%20valores&f=false
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Psicología social, II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.
- Lecanda, R. y Cataño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. 14, pp. 5-39. Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/142/138>
- León, J. López A y Méndez, F. (2018). Motivos por los cuales los jóvenes, al egresar del bachillerato, eligen ser docentes. En: R. Estrada, et.al. (Coord) *Formación docente y prácticas educativas. Exerienicas profesionales de diversas IES*. México: Red Durando de Investigadores educativos, A.C. Pp. 229-235.
- López, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1(2). pp. 391-407. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000208>
- López, N.F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, pp167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence1>
- Lorenzo, O. y Zaragoza, J. (2014). Educación Media y Superior en México: análisis teórico de la realidad actual. *DEDICA. Revista de Educação y humanidades*. 6, pp. 59-72. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiV2qTjl-3kAhVJRK0KHWTraAYoQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4733974.pdf&usg=AOvVaw0Z9z6JyP5yPIThpaYL_bHx

- Lozano, M. A. (s.f.). *La formación docente en la educación media superior en México, retos y posibilidades*. Trabajo presentado en el XI Seminario internacional de la red estrado. Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización. México, D.F.
- Macías, A. y Valdés, M. (2014) Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica*, (43), pp 01-13. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a13.pdf>
- Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. (2016). UNAM. México. Disponible en <http://madems.posgrado.unam.mx/>
- Martínez, M. y Del Bosque, A. (2015). Psicología. En N. Ulloa (Cord.) *La docencia puesta a prueba. La opinión-percepción de los egresados*. (Pp.103- 127). México: FES- Iztacala UNAM.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirado, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 6(6), pp. 265-290. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>
- Mejía, S., Leobano, H., Osorio, M., Navarro, J. (2008). Impacto de la práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel medio superior. *Espacios públicos*.11 (21), pp 352-369. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602119>
- Mercado, L. (2010). Acercamiento a las representaciones profesionales del docente de educación primaria. En Piña (coord), *El cristal con que se mira: Diversas perspectivas Metodológicas en Educación*. México: Ediciones Santos S.A.
- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación, operaciones para develar las Representaciones Sociales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 8(16), pp. 149-166. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/14410/11590>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina, Buenos Aires: Huemul S.A.
- Müller, M. (2008). Formación docente y psicopedagógica; estrategias y propuestas para la intervención educativa. Argentina: Editorial Bonum.
- Netzahualcoyotl, M. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la *Reforma Integral de la Educación Básica*. R revista *Iberoamericana de Educación Superior RIES*. 15(6), pp. 3-25. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n15/v6n15a1.pdf>

- Neyra, A. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Análisis del medio rural latinoamericano*. (55), pp. 63-82. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjY2a6Ol-3kAhUQ1qwKHa89DtgQFjABegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.chapin.go.mx%2Fvistas%2Fphpscript%2Fdownload.php%3Ffile%3Dcompleto%26id%3DMTg3Ng%3D%3D&usg=AOvVaw0a2robq87a8HrsYHW2hBJ9>
- Ornelas, C. (1998). *El sistema educativo mexicano: La transformación de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palmero F., Fernández A., Martínez, S. y Chóliz, M. (2002). El proceso motivacional. En: F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez, y M. Chóliz (Eds.). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw Hill: España. Pp. 35-55.
- Pérez, López, J. (2017). Los docentes de educación media superior. Análisis de una década de investigación en México. Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. México, San Luis Potosí.
- Pérez Gómez, A-I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 37-60.
- Piña, J. (2016). Representaciones sociales de docentes en función de su trabajo. *Revista Digital Universitaria*. 17(10), pp. 1-15. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num10/art70/>
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*. 26(106), pp. 102-124. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005
- Prieto, M. (2001). La Educación Media Superior en México. En: Teresinha, B. G., (coord.). *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*. México: La jornada Ediciones. Recuperado de <http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LX/anuedu2.pdf>
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-Azcapotzalco. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/83079980.pdf>
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rodríguez, T. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers*. 87, pp.145-159

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ed. Aljibe. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Gregorio_Rodriguez-Gomez/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez/links/543698550cf2bf1f1f2be4c6/Metodologia-de-la-investigacion-cualitativa-Gregorio-Rodriguez-Gomez-Javier-Gil-Flores-Eduardo-Garcia-Jimenez.pdf
- Rouquette, M. (2010). La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo 1985-2009. *POLIS*. 6(1), pp. 133-140. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v6n1/v6n1a6.pdf>
- Sánchez, D., March, M. y Ballester, L. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula*. pp. 245-257.
- Sánchez, L. S. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, (16), pp. 135-148.
- Sánchez, V.M. (2017). Representaciones sociales de la profesión: caso preescolar. UPN: México.
- Székely, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En: Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coord). *Los grandes problemas de México*. (Pp. 313-336). México: El Colegio de México
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Villa, L. (2010). La Educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coord). *Los grandes problemas de México*. (P.p. 271-312). México: El Colegio de México.
- Villegas, T, M. (2014) La significación del hacer del docente: Representaciones sociales de los profesores de la Licenciatura en Educación Física.
- Zorrilla, J. F. (2010): *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM-IISUE
- Zorrilla, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima. *Perfiles educativos*. 34, pp. 73-83. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea7.pdf>
- Zorrilla, J., Bracho, T., Miranda, F. y Martínez, M. (2012). *La Educación Media Superior en México. Balance y perspectivas*. México: Fondo de Cultura Económica.