



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**

**PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE TIENEN SOBRE SU PRÁCTICA
DOCENTE LOS PROFESORES DEL EJE DE PSICOPEDAGOGÍA**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
LIC. MARÍA MACARENA LÓPEZ ORTIZ**

TUTOR PRINCIPAL:

**DRA. MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTORAL:

**DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**DRA. ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**DRA. MARÍA TERESA REYES RUIZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**DR. JOSÉ LUIS ORTIZ VILLASEÑOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

MÉXICO, D. F. MAYO 2013.



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.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	07
Introducción.....	10
CAPÍTULO 1	
CONFORMACIÓN DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN	
1.1. La Reforma Educativa de los Años Sesenta y Setenta.....	16
1.2. La Descentralización de la UNAM.....	20
1.3. La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.....	22
1.4 Plan de Estudios 2003 de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, Análisis del Eje de Formación Psicopedagógico.....	32
1.5. Estructura del Plan de Estudios.....	33
1.6. Estructura Curricular.....	35
1.7. Unidades de Conocimiento (UC) de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.....	39
1.8. Licenciatura en Pedagogía, Línea Eje de Psicopedagogía de la FES Aragón.....	41
CAPÍTULO 2	
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	
2.1. Antecedentes Teóricos de las Representaciones Sociales.....	44
2.2. Nociones de Representación Social.....	50
2.3. Funciones, Formación y Estructura de la Representación Social.....	53
2.3.1. La función.....	53
2.3.2. Formación.....	55
2.3.2.1. La objetivación.....	56

2.3.2.2. El anclaje.....	57
2.3.3. Estructura.....	58
2.4. La Construcción Social de la Realidad y la Vida Cotidiana.....	60
2.4.1. Conocimiento en la vida cotidiana.....	60
2.4.2. La importancia del lenguaje y la comunicación.....	62
2.4.3. La construcción es social.....	63
2.5. Práctica Docente.....	64
CAPÍTULO 3	
CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1. Metodología de la Investigación.....	69
3.2. Población de Estudio.....	74
3.3. Instrumentos.....	75
3.3.1. Entrevista.....	75
3.3.2. La entrevista a profundidad.....	78
3.4. Interpretación de Contenido.....	80
3.5. Observación: Escenarios de las Entrevistas.....	82
3.6. Entrevistas con los Docentes.....	83
CAPÍTULO 4	
RESULTADOS	
4.1. Resultados Obtenidos de las Entrevistas.....	90
4.2. Resultado por Categoría de Representación.....	91
4.2.1. Categoría 1: Sociodemográfico.....	91
4.2.2. Categoría 2: Formación docente.....	95
4.2.3. Categoría 3: Experiencia laboral.....	100
4.2.4. Categoría 4: Aspectos económicos.....	105

4.2.5. Categoría 5: Práctica docente.....	108
Conclusiones.....	119
Fuentes de consulta.....	123
Anexos.....	129

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	
UC del primer y segundo semestres de la Licenciatura en Pedagogía.....	39
Tabla 2	
UC del tercer y cuarto semestres de la Licenciatura en Pedagogía.....	40
Tabla 3	
UC del quinto y sexto semestres de la Licenciatura en Pedagogía.....	40
Tabla 4	
UC del séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Pedagogía.....	41
Tabla 5	
Estructura de la Línea eje Psicopedagógica.....	42
Tabla 6	
Muestra de población.....	74
Tabla 7	
Guía de entrevista.....	77
Tabla 8	
Matriz de entrevista.....	81
Tabla 9	
Categoría: Sociodemográfico.....	94
Tabla 10	
Categoría: Formación docente.....	98
Tabla 11	
Estudios de licenciatura y especialidad.....	99
Tabla 12	
Estudios de licenciatura con posgrado.....	99
Tabla 13	
Categoría Experiencia laboral.....	108
Tabla 14	
Categoría: Práctica docente.....	116

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

Que hasta el día de hoy me permite contemplar su majestuosidad en cada amanecer, el milagro de la vida en conservar a mis padres a mi lado y reconocer su grandeza con todas las circunstancias que ha puesto en mi camino en el cual transito a su lado. Porque su amor me rodea y me permite brindarlo a otros.

A mis padres: Félix y Conchita.

Por cada detalle brindado, por su amor incondicional y sus cuidados en cada época del transitar en esta vida que comparto con ellos, gracias por su apoyo en los días buenos y malos, de enfermedad y bienestar. Un reconocimiento por su nueva forma de vida en casa y por estar a mi lado. Porque sus acciones, ejemplo y carácter, me siguen enseñando y me hacen reconocer que cada día aprendo de ustedes. “Abuelos, soy copia fiel y certificada de ustedes”.

A mis hermanos: Enrique y William.

Que a pesar de las obligaciones con sus respectivas familias y de la edad que hoy poseo, se siguen preocupando por mí. Gracias porque me cuidaron cuando nuestros padres trabajaban y hasta hoy lo siguen haciendo. “Soy su reflejo y se aguantan, he dicho”.

A mis hermanas: Blanca y Violeta.

Que permanecen a mi lado y me centran cada que me despego del piso, porque si pudieran, harían mi trabajo cuando me bloqueo, por que me hacen recordar que

todo tiene un propósito en esta vida, que todo es realizable cuando se quiere no importa lo difícil que sea. “Hermanotas son la onda”.

A mis amigos y compañeros de posgrado.

Hoy los puedo llamar amigos, porque nos abrimos y conocimos dentro y fuera de las aulas de Aragón que sorpresivamente nos llevó a reconocernos en el otro y cambiar la perspectiva de lo que la imagen muestra. Caracteres distintos, ideologías, gustos y metas diversas en tonalidad y color, pero que nos permitieron disfrutar y sufrir nuestro transitar en la Maestría. “Teporingo Power”

A la Dra. Tere Barrón.

Que me invita con su ejemplo a plantear nuevos propósitos y alcanzar metas, sin perder de vista la parte humana del que está a mi lado, reconociendo las virtudes y equivocaciones que todos poseemos para transformar, mediante la experiencia, lo que hoy somos. “Tolerancia a la frustración”.

Al Comité Tutorial.

Dr. Carrillo, Dra. Soriano, Dr. Villaseñor, Dra. Ma. Teresa por cada una de sus observaciones, aportaciones y tiempo dedicado a revisar este trabajo.
“Sus palabras son fuente de sabiduría”.

A todos y cada uno de ustedes en particular que forman ahora parte de mi historia en este transitar por el mundo llamado vida.

Gracias Totales

Macarena

Todo el sistema de representación que alimenta en nosotros la idea y el sentimiento de la existencia de la regla, de la disciplina, tanto interna como externa, es la sociedad quien la ha inculcado en nuestras conciencias.

E. Durkheim

INTRODUCCIÓN

En el continuo avance de los cambios educativos de las instituciones, hablar de la práctica docente, del saber hacer y el deber ser de los profesores se pierde el sentido de humanidad y de interacción social con el otro. En el sentido de que su relación con el contexto, la cultura y la vida cotidiana le permiten establecer una realidad a partir de representaciones construidas mediante la experiencia brindada por su práctica docente.

En esta investigación se trabajaron las Representaciones Sociales¹ de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES)² Aragón. Las RS sobre la práctica docente de los profesores son nuestro objeto de estudio, es decir, la investigación está dirigida a interpretar las experiencias construidas por los docentes, a través de sus creencias, valores y vivencias que son desarrollados en estos escenarios.

En la FES Aragón surge la inquietud de investigar los procesos de formación, construcción y reflexión en relación con las circunstancias y características específicas de los profesores, que los conforman como seres únicos y especiales, reconociendo la multidisciplinariedad dentro del eje de psicopedagogía. Esto nos permitirá interpretar, desde la subjetividad de los profesores, sus Representaciones Sociales centradas en lo que piensan, es decir, desde un punto de vista subjetivo, en el cual consideramos el entorno social como una parte de lo cotidiano en su práctica docente. Destacando la subjetividad del profesor en relación con los discursos, las prácticas y los espacios organizativos de sus escenarios, así como las experiencias construidas por ellos, a través de sus saberes.

¹ Representaciones Sociales, también se utilizará su nomenclatura RS en futuras menciones.

² Facultad de Estudios Superiores (FES).

La teoría de las Representaciones Sociales permitió interpretar los procesos de formación entorno a los profesores; saber cómo han construido en su cotidianidad sus RS sobre su práctica docente, a través de la reflexión de la relación profesor-cultura académica, formación y la relación con los otros de la Licenciatura en Pedagogía.

Esta investigación surge de la duda metódica de la práctica docente que realizan los profesores, las circunstancias, estrategias y actividades que tienen que implementar en la cotidianidad de su contexto académico, desde la teoría de las Representaciones Sociales.

En este contexto, surge la preocupación por investigar las RS de su práctica docente en relación con las circunstancias y características específicas de los profesores, reconociendo la multiplicidad de facetas que los conforman como seres únicos y especiales; lo que ayudaría a interpretar desde la subjetividad de los profesores sus Representaciones Sociales, centrada en lo que piensan, es decir, desde un punto de vista subjetivo, en el cual consideramos al entorno social como una parte de su cotidianidad, desde el currículo vivido, donde los escenarios del profesor son los discursos, las prácticas y los espacios organizativos; donde se enfocará a las experiencias construidas por él, a través de sus experiencias.

La Universidad Nacional Autónoma de México es una institución que permite un proceso de formación continua para sus profesores, esto nos motivó a la interpretación de las Representaciones Sociales de su práctica docente, que es donde se origina el encuentro de su concepción educativa con la realidad profesional. Así también surgieron preguntas sobre ¿Cuáles son las Representaciones Sociales de las prácticas docentes de los profesores? ¿Cuál es la subjetividad de los profesores sobre su práctica docente? ¿Cuál es la cultura que han construido los profesores, a través de su práctica docente en el eje de psicopedagogía de la Licenciatura en Pedagogía? ¿Cuál es la formación de los docentes del eje de psicopedagogía de la Licenciatura en Pedagogía? Por lo que se delimitó el tema en las Representaciones Sociales que tienen sobre su práctica docente los profesores del eje de psicopedagogía.

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

- Interpretar las Representaciones Sociales de la práctica docente de los profesores eje de psicopedagogía de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.
- Describir las Representaciones Sociales de la práctica docente de los profesores en su cotidianidad de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

Partiendo del supuesto de que cada profesor es autónomo para seleccionar y retener; descomponer y objetivar; construir teorías, reconstruir y reproducir el discurso en el aula, permitiéndose explicar y evaluar su entorno, a través de sus representaciones sociales en la práctica docente. De esta forma la travesía en esta investigación se dio de la siguiente manera:

En el primer capítulo se aborda la problemática educativa de los años sesenta como antecedente a la descentralización de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que propiciaría la desconcentración de servicios y la creación de escuelas periféricas. Lo que nos lleva a la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP)³ Aragón hoy Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Desde la particularidad de esta investigación hablaremos del Plan de Estudios de Pedagogía como parte de la cotidianidad de la práctica docente de los actores y, en específico, del eje de formación psicopedagógico que es parte de la institucionalización en la construcción de su representación social.

En el segundo capítulo se hace un recorrido histórico de las Representaciones Sociales, su conceptualización desde las diferentes perspectivas de los autores, entre lo que estudiamos a Serge Moscovici, Denise Jodelet, entre otros. Mencionamos el inicio de las RS desde la psicología social, en las que se encuentran las representaciones colectivas de Emilio Durkheim; Abric se describe

³ Estaremos empleando esta abreviatura en diferentes ocasiones.

en relación con la estructura de las RS y Banchs nos sirvió para realizar la metodología y el análisis de las mismas.

Otros autores que fundamentan la investigación son Peter Berger, Thomas Luckmann y Ágnes Heller para darle contexto a las Representaciones Sociales desde una visión de la construcción social de la realidad.

Moscovici (1976) refiere que las RS son entidades casi tangibles que circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano, a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales de los objetos producidos y consumidos en las comunicaciones intercambiadas, están impregnadas de ellas.

Este cruce de encuentros, vivencias e interpretaciones -propias de la práctica docente que ejercen nuestros actores- se configuran y reestructuran, a partir de la reflexión de su cotidianidad, en sus experiencias y el entrelazamiento de su contexto social.

En el tercer capítulo se describe la metodología con un enfoque de la investigación cualitativa, vinculada con el enfoque procesual de la teoría de las Representaciones Sociales que son nuestros ejes de trabajo, esto nos permitió interpretar las representaciones de los profesores sobre su práctica docente. Monroy Farías (2004), refiere: “el estudio del pensamiento docente permite reflexionar sobre las teorías, creencias y valores de los profesores, con la intención de mejorar de manera continua los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

La investigación cualitativa nos permitió desarrollar la interpretación de las experiencias de la práctica de los actores, para comprender las interacciones y significados subjetivos individuales y colectivos.

La teoría de las Representaciones Sociales aunada a la investigación cualitativa nos permite abordar, desde una perspectiva completamente social y no científica cómo los profesores, a partir de su contexto social, cultural, político y familiar van

transformando su práctica docente desde su cotidianidad. Martin Mora (2002) señala que: “La Representación Social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”. En este sentido, el profesor transforma su práctica, a partir de la cotidianidad y experiencias previas.

En el cuarto capítulo se encuentran los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a nuestros actores, aquí se presentan las Representaciones Sociales que se encontraron y que nos llevan a tener una perspectiva diferente de los profesores, al conocer sus RS de su práctica docente. Se construyeron las categorías partiendo de su contexto académico, social que nos brinda la FES Aragón.

Finalmente, se presentan las conclusiones que sobre las Representaciones Sociales tienen los profesores en el ejercicio de su práctica docente, en el proceso de su construcción de la realidad a partir de su cotidianidad.

Las ENEP nacieron guiadas sobre todo por concepciones tecnicistas y funcionalistas [...] pero contaron a su favor con la energía y el entusiasmo de un profesorado joven deseoso de abrir nuevos horizontes para el trabajo académico. [...] Debe señalarse el propósito de descentralizar la educación universitaria creando centros multidisciplinarios distribuidos por distintas zonas del Valle de México.

Gilberto Guevara Niebla.

CAPÍTULO 1

CONFORMACIÓN DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

1.1. La Reforma Educativa de los Años Sesenta y Setenta

Los antecedentes de la reforma educativa en los años sesenta y setenta tienen su origen en la década de los cuarenta como consecuencia de la crisis sufrida por el modelo de desarrollo asumido por el país. Ante el aumento de la población estudiantil para los niveles medio superior y superior, surge la demanda de profesionistas en México, sin embargo, el proyecto nacional no respondía a las necesidades educativas y culturales. Por lo anterior se consideró necesario modernizar y replantear la enseñanza superior.

Se hace necesario modernizar la educación formal. La necesidad de replantear la capacitación profesional de manera tal que cubriese las nuevas demandas impuestas por el desarrollo económico – social del país, junto a lo que se ha dado denominar el fenómeno de la “masificación” de la universidad llevan a renovar el proyecto educativo del Estado (Elizondo Huerta, 1981:17).

En 1940 se implementa en la política del Estado una perspectiva industrializadora, este modelo se caracteriza por una política de “despegue industrial”, donde sobresale la llamada sustitución de importaciones que inicia la conformación de la estructura industrial nacional. En esta década y hasta 1970 sobresalen o predominan las empresas trasnacionales.

A partir de 1960 en la Ciudad de México se llevaron a cabo muchos cambios a nivel económico, político y social más para los trabajadores que adquirieron un

servicio médico (IMSS, ISSSTE), varias compañías se privatizaron, así como la mejora a nivel educativo, entre otros. En el gobierno de Díaz Ordaz (1964-1970) se fomentó el desarrollo económico de México, recordemos que en 1968 los estudiantes, no sólo en México sino en diversas partes del mundo, empiezan a exigir una mejor calidad educativa en todos los ámbitos académicos y estructurales.

Castrejón Diez (1979) menciona que: "...la década de los sesenta fue denominada por una doble concepción de los objetivos educacionales: la teoría del capital humano y la técnica de proyecciones de requerimientos de recursos humanos". En esta década se empieza a contemplar el uso de otras disciplinas para la planeación (Sociología, Ciencia Política, Psicología), para explicar la relación entre sociedad y educación, logrando una planeación de función logística para encauzar los recursos a metas seguras. Sin embargo, se dirigió más a la infraestructura perdiendo de vista la movilidad social y ocupacional, las oportunidades sociales, calidad de vida, la participación cultural y política, pero sobre todo afectó a la planeación de los contenidos de la educación y los maestros.

El desfase entre racionalidad, contenidos y prácticas educativas se manifiesta en diferentes espacios, sobre todo en el choque que representa el sustento teórico basado en las necesidades de los años del efímero "milagro mexicano"⁴ y del auge del desarrollismo en México y que cobijaba contenidos de enseñanza particulares; con las necesidades actuales de conocimiento y de formación. (*Plan de Estudios de Pedagogía*, 2003:9).

El gobierno de Díaz Ordaz fomentó el desarrollo económico de México, impulsó un plan agrario integral, la industrialización rural y las obras de irrigación. En 1967 se firmó, bajo su auspicio, el denominado Tratado de Tlatelolco, del que habría de surgir el Organismo para la Proscripción de Armas Nucleares de América Latina (OPANAL). Fue iniciativa suya la construcción de la Siderúrgica Lázaro Cárdenas

⁴ Subrayado nuestro.

Se le llamó milagro mexicano, cuando en el sexenio de Luis Echeverría surge un clima de optimismo económico causado por el bum petrolero, dando lugar al crecimiento empresarial (De Alba, 2002).

en las Truchas y puso especial interés en la ampliación de la infraestructura hidráulica llegando a construir 107 presas. Díaz Ordaz emprendió la obra del metro en la Ciudad de México. Otorgó el voto a los jóvenes de 18 años y promulgó una nueva Ley del Trabajo confiando en que se mejoraría la situación laboral de los obreros. En 1968 se crea el Sistema de Telesecundaria y en 1970 el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Su obra gubernamental fue opacada por su intervención contra el Movimiento Estudiantil de 1968, que culminó el 2 de octubre, con la sangrienta matanza en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco. Durante su gestión se organizó en México la Olimpiada de 1968.

En este periodo la educación adquiere una funcionalidad económica y formativa⁵ bien definida. Los sistemas educativos se sitúan en una necesaria adecuación de la oferta y la demanda que se acompaña del efectivo análisis de costo-beneficio, a partir de la estimación de las tasas de ingreso y egreso. Se constituyó en una prioridad rentabilizar las inversiones en educación, para adecuar la producción del sistema (profesionales y técnicos) a las demandas planteadas por el sistema productivo.

La explosiva demanda social de educación en México, que genera el desproporcionado crecimiento de las actuales instituciones educativas fue detectada desde los años sesenta. No obstante, las instituciones no estaban preparadas para atender la demanda proyectada al inicio de la actual década, no solo en cuanto a recursos materiales -instalaciones, equipo financiamiento- sino también a los recursos humanos requeridos para la formación de los 250,000 aspirantes a los niveles medio superior y superior que tocarían a sus puertas (Castrejón Diez, 1979:65).

Ante esta realidad, en 1969 se creó el Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En 1971, la Secretaría de Educación Pública (SEP) da marcha al Programa Nacional de Formación de Profesores, con el fin de suplir

⁵ A partir de 1971 comienza un notorio incremento de inversión en el gasto público dedicado a la educación.

la necesidad de profesionales ante tal demanda educativa y formativa del estudiantado de la época.

Fue hasta el sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) donde se implementan diversas reformas educativas, este fue el sello de su sexenio, una reforma educativa global y totalizadora. Por ejemplo, en el ámbito legal se moderniza la Ley Federal de Educación y se promulgan los reglamentos necesarios para la misma.

La fundamentación teórica de la reforma educativa de 1970-1976 podríamos ubicarla en términos generales dentro de los postulados de las corrientes desarrollistas, priorizando a los de la CEPAL, es decir, se concibe a la educación como un factor de desarrollo, lo cual implica que en la medida en que el grueso de la población eleve su nivel de escolaridad, esto será un elemento determinante que contribuirá a que el país se desarrolle (Barrón Tirado, 1981:21).

También hubo reformas a nivel administrativo, donde se reestructura la Secretaría de Educación Pública (SEP) y entablarían una relación más cercana con otras instituciones, estableciendo como prioridad la planeación. Por lo que fue necesaria la creación de instituciones como alternativas educativas, así la UNAM se desconcentró mediante la creación de las Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) y los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) a nivel bachillerato.

Con todos estos cambios se manifiesta una nueva filosofía educativa con el nuevo tipo de sociedad moderna que se pretende crear, en este sexenio la educación superior llega a ser una de las preocupaciones de esta década, dándole mayor importancia a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que influiría a nivel nacional en la planeación educativa del nivel superior.

En relación con la difusión cultural de esta época se instrumenta una política de difusión cultural y científica, a través de la SEP y del Consejo Nacional de Ciencia

y Tecnología (CONACyT) y con la creación del Fondo Nacional Para Actividades Sociales (FONAPAS), el cual se volvería el promotor de eventos culturales para la sociedad (Juárez Núñez, 1997).

1.2. La Descentralización de la UNAM

El proceso de descentralización de la UNAM comienza a partir de la crisis educativa generada desde los años cuarenta y que se ve concretada con el movimiento estudiantil de 1968, donde la educación media superior y superior ya no respondía a las necesidades de ese momento histórico

Tanto, pues, por las circunstancias externas e internas se promueve muy rápidamente un proyecto de descentralización de la enseñanza superior, atendiendo además factores que era imposible soslayar; la altísima concentración en la Ciudad Universitaria, a pesar de la existencia de predios disponibles, planteaba problemas de vialidad interna y de acceso que eran relevantes y debían tener un peso en el momento de tomarse las decisiones. De esta manera, durante el primer año de gestión de Soberón se trabaja intensamente en definir un proyecto de descentralización universitaria, que tiene finalmente su primera consagración formal en el Consejo Universitario del 19 de febrero de 1974 (Granados Chapa, 1981:13).

El 19 de febrero de 1974 se aprobó el Programa de Descentralización de los Estudios Profesionales, por parte del Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (Granados Chapa, 1981:13); respondiendo a la reforma integral a nivel educativo y ante el proceso mismo de descentralización de la UNAM, con el que se pretendía:

- Regular el crecimiento de la población escolar.
- Redistribuir la oferta educativa de nivel superior a zonas marginadas.
- Contribuir a la expansión y diversificación del sistema de educación superior y cultural del país.

- Reducir la excesiva concentración estudiantil en Ciudad Universitaria.
- Modernizar el nivel académico.

Messina; Espinoza V. *et al.* (2012) señalan la descentralización como una reforma en el campo educativo en aspectos como los cambios curriculares, financiamiento, entre otros.

Lo que aparece como tarea impostergable es la reconstrucción del tejido organizativo, hoy desmantelado, y la instalación de horizontes institucionales, hoy ciertamente espurios, capaces de romper los mecanismos que refuerzan sistémicamente la discriminación educativa. Siendo así, la descentralización puede constituir un medio de la reforma para impulsar resortes administrativos y políticos que estimulen nuevas capacidades de gestión de las escuelas, que permitan superar ese vaciamiento en que se encuentran. Es desde esta perspectiva que valoramos la necesidad de emprender la reconstrucción de los sistemas nacionales de educación (Messina; Espinoza V.; Arnaut; Marques A.; Guevara N.; Calvo P., 2012:4).

Esta fue la respuesta de la UNAM para las nuevas demandas de desarrollo del país, el crecimiento de la matrícula en las unidades multidisciplinarias, que permitió reducir la excesiva concentración de estudiantes en facultades e institutos de Ciudad Universitaria. Además, llevar educación superior a diversos puntos geográficos, estas unidades multidisciplinarias se ubicaron en los puntos con mayor perspectiva de crecimiento urbano.

El sistema educativo requiere una expansión espectacular debido a las altas tasas de crecimiento poblacional y como respuesta a la inconformidad manifiesta de la juventud estudiantil en 1968 ante la expectativa de desempleo, que culmina en el casco de Santo Tomás (Politécnico Nacional) en una represión abierta de los distintos sectores movilizados: obreros, campesinos, colonos, estudiantes, etcétera (Juárez Núñez, 1987:6).

Sánchez Gudiño (2003) comenta que durante la gestión de Guillermo Soberón, rector de la UNAM, se origina el programa de descentralización, ya que se

presenta una sobrepoblación estudiantil en la Universidad. La descentralización de la máxima casa de estudios es propiciada por la explosiva demanda de educación superior, a principios de la década de los sesenta, buscando elevar el nivel cultural, científico y tecnológico, a través del sistema educativo nacional, rompiendo viejas estructuras y asegurando la transformación de nuevos y renovados saberes.

Las escuelas descentralizadas, a pesar de las desventajas de orden político y académico que plantean, ofrecen también buenas posibilidades, particularmente en lo que toca a la inserción con realidades sociales a la que los estudiantes, profesores y trabajadores no pueden ser ajenos. (Granados Chapa, 1981:16).

Desde 1970, la UNAM inició su programa de descentralización⁶ o desconcentración de servicios⁷, para distribuir mejor sus servicios mediante sus instalaciones y su población estudiantil. En la actualidad cuenta con cinco campus distribuidos en la zona metropolitana. En la parte norte y noroeste del área metropolitana se encuentran Cuautitlán, Acatlán e Iztacala; en la zona oriente Zaragoza y Aragón anteriormente denominadas Escuela Nacional de Estudios Profesionales, hoy Facultad de Estudios Superiores. Impartiendo en ellas las licenciaturas o alternativas profesionales con mayor demanda en Ciudad Universitaria (CU); proveyendo con ello cercanía y la posibilidad de aspirar a un lugar en la Universidad. Estas nuevas escuelas tenían un carácter interdisciplinario y una organización departamental.

1.3. La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón

Desde sus inicios, en agosto de 1975, la ENEP Aragón atravesó por distintas problemáticas como la lejanía del lugar, falta de transporte, de docentes; el

⁶ Descentralización, en cuanto al establecimiento de las escuelas en la zona metropolitana, fuera de Ciudad Universitaria, evitando así conglomeraciones.

⁷ Nos referimos al hecho de que con el establecimiento de cada una de las ENEP se hizo también un acercamiento de la cultura, a través de sus servicios.

número de estudiantes matriculados, así como la credibilidad de la institución, por ser una dependencia de la UNAM y no ser directamente Ciudad Universitaria. Hoy la Facultad de Estudios Superiores Aragón avanza hacia un futuro más prometedor. En este capítulo hablaremos de su historia

El 19 de febrero de 1974, el Consejo Universitario aprobó la realización del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales (ENEP) de la UNAM, respondiendo a la reforma integral a nivel educativo y ante el proceso mismo de descentralización de Ciudad Universitaria, con el fin de regular el crecimiento de la población escolar, redistribuir la oferta, contribuir a la expansión y diversificación del sistema de educación superior del país y que esta estuviera al alcance de la población que vivía lejos de Ciudad Universitaria y que deseaba hacer sus estudios a nivel licenciatura, así como reducir la excesiva concentración.

Sánchez Gudiño (2003), refiere que la creación de las ENEP, en este caso Aragón, se incluyó como parte del Sistema Universitario de Educación Superior, se crea la ENEP Aragón en 1976. El Consejo Universitario aprobó el proyecto de descentralización. Esta propuesta de descentralización tenía como finalidad crear dieciséis escuelas periféricas,⁸ de las cuales sólo se establecieron cinco: Cuautitlán, Iztacala, Acatlán, Zaragoza y Aragón.

De esta forma, las ENEP se conformaron como respuesta institucional, académica, cualitativa e innovadora al problema de crecimiento acelerado de la demanda educativa de nivel superior que experimentaba la Ciudad de México, tendientes a eliminar el riesgo de masificación que inevitablemente se avecinaba en la Máxima Casa de Estudios, que optó por diseñar estas opciones educativas, ideándolas como un concepto más complejo que el de descentralización territorial, distribución espacial y demográfica con respecto a una matrícula en fuerte ascenso y como una estrategia política de dispersión

⁸ Hoy en día la UNAM tiene presencia en diferentes estados de la Republica Mexicana Nuestra Casa de Estudios está presente, además de, en el Distrito Federal y veinte entidades federativas de la República Mexicana, incluidos seis campus, diecisiete escuelas en la Zona Metropolitana y, cinco polos de desarrollo regional en Michoacán, Querétaro, Morelos, Baja California y Yucatán; en cuatro estados de los Estados Unidos de Norteamérica, uno en Canadá y otro más en España (<http://www.100.unam.mx>).

del estudiantado, cuya movilización extra académica quedó plasmada en el movimiento estudiantil de 1968 (Sánchez Gudiño, 2003).

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, al igual que las otras unidades multidisciplinarias nació como resultado de la reforma integral a nivel educativo, ante un proceso de descentralización de la UNAM que llegó a los lugares en donde el aumento poblacional de la zona metropolitana era considerable, tan sólo el origen-destino de los estudiantes representaba aproximadamente el 30% de la demanda estudiantil.

La distribución geográfica de las oportunidades de educación superior en el espacio nacional, resulta ser muy importante en función a la relación necesaria entre educación superior y desarrollo regional. (Castrejón Diez, 1979:180).

Casi dos años más tarde en 1975,⁹ se estableció la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, para continuar su proyecto de llevar instrucción a las áreas periféricas de la Ciudad de México. Precisamente, el 19 de enero de 1976, en San Juan de Aragón, Municipio de Ciudad Nezahualcóyotl, en la Avenida Rancho Seco s/n y Avenida Central, la más joven de las cinco unidades multidisciplinarias abrió sus aulas a los primeros 2,122 estudiantes, 82 profesores y 200 trabajadores.¹⁰

La escuela comenzó impartiendo 10 carreras: Arquitectura, Derecho, Economía, Diseño Industrial, Ingeniería Civil y Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales y Sociología. La escuela solamente contaba con tres edificios (A1, A2 y A3) y la biblioteca en su etapa inicial, el cual era un espacio reducido. A principios de los ochenta se crearon otras dos: Planificación para el Desarrollo Agropecuario e Ingeniería en Computación.

⁹ La información sobre los datos históricos de la FES Aragón, fueron tomados de: ENEP Aragón, *Boletín Informativo*.

¹⁰ *Boletín Informativo*, ENEP Aragón, No. 36, enero de 1979, p. 2.

Díaz Barreiro, decano de la carrera de Arquitectura, recordó que en aquella época sólo se veían llanos alrededor. Sin embargo, una década después este lugar se pobló de forma rápida, lo que demuestra la importancia de estas instituciones, porque de ellas se generaron servicios para la comunidad, como alumbrado público y suministro de agua potable (*Gaceta UNAM*: 2006:5).

Hoy en día, en la periferia de la FES Aragón se pueden apreciar escuelas de nivel básico hasta superior; unidades habitacionales y residenciales con acceso restringido; cines, centros comerciales, restaurantes, sistemas de transporte colectivo (Metro, combis y microbuses) con diferentes destinos, así como los servicios básicos de: pavimentación, alumbrado público, agua potable, alcantarillado, telecomunicaciones, entre otras.

A lo largo de su historia, uno de los momentos artísticos más importantes que ha vivido la FES Aragón sucedió entre 1979 y 1980, cuando el arquitecto y escultor Mathias Goeritz creó “Las Torres”, escultura que la identifica con la comunidad interna y externa. Es un símbolo abstracto que distingue a Aragón del resto de sus compañeras.

Están ubicadas en la plaza que alberga a los edificios de Gobierno, Biblioteca y área A3;¹¹ el espejo de agua que tuvo en su diseño original y que representaba al Lago de Texcoco, fue sustituido en 1990 por un tapete de pasto que recuerda al zacate de aquella zona lacustre (Boletín, UNAM, 2006).

Otro momento importante se dio el 2 de septiembre de 1980 cuando, por acuerdo del Consejo Universitario, se creó la Maestría en Enseñanza Superior (hoy Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía) y, en enero de 1985, se aprobaron la Especialización en Ciencias Penales y la Maestría en Derecho.

Una década más tarde como respuesta a las demandas y necesidades sociales, se fundaron los centros de Educación Continua y de Lenguas Extranjeras, donde

¹¹ Subrayado nuestro. El área A3 o edificio A3, hoy es el edificio donde se imparte Arquitectura y Diseño.

además del inglés, francés e italiano, se incorporaron idiomas como portugués, alemán, ruso, japonés, latín y náhuatl¹² (este último actualmente no se imparte).

En 1996, gracias al apoyo de Banco Interamericano de Desarrollo se edificó el Centro Tecnológico Aragón, el cual ha servido para la investigación y la enseñanza de las ciencias fisicomatemáticas y las ingenierías (UNAM, *Boletín Aragón*, 2006). El equipamiento de este recinto ha permitido la realización de diversos proyectos para el mejoramiento ambiental y el área de cómputo, así como en temas de vanguardia que han impactado en instituciones públicas y privadas, sobre todo han apoyado a la comunidad aledaña al plantel.

La diferencia entre Escuela y Facultad¹² es que esta última participa en al menos un programa doctoral, de acuerdo con lo establecido en la Ley Universitaria, requisito que Aragón ha cumplido desde 1999, cuando abrió el doctorado en Derecho y después el de Pedagogía. Sin embargo, las autoridades de la Escuela no se precipitaron para proponerla como Facultad, decidieron reafirmar cada área de posgrado y afianzar las características necesarias de excelencia académica.

En la sesión extraordinaria del 31 de marzo de 2005, el pleno del Consejo Universitario aprobó, por unanimidad, la transformación de Escuela en Facultad, dejando de ser Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) y convertirse en Facultad de Estudios Superiores (FES) (UNAM, *Boletín Aragón*, 2005).

Además, esta conversión es un aval para el trabajo que los docentes realizan día con día, de reconocer las aportaciones que han generado sus análisis, y de subrayar la importancia del plantel como entidad educativa universitaria, que ha formado ya a 26 generaciones de profesionistas de doce licenciaturas, además de los egresados de los cuatro programas de posgrado con que cuenta (Castrejón Diez, 1979:180).

Hasta hoy, la Facultad de Estudios Superiores campus Aragón ha formado más de 30 generaciones de profesionales en 12 licenciaturas, además de los egresados

¹² UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (2001). *Memoria Conmemorativa; XXV Aniversario 1976-2001* Memorias de la ENEP Aragón, México.

en los programas de posgrado con los que cuenta la Facultad, adquiriendo mayor solidez en la formación de los egresados. Hoy cuenta con las siguientes carreras:

1. Arquitectura.
2. Licenciatura en Comunicación y Periodismo.
3. Licenciatura en Derecho.
4. Licenciatura en Diseño industrial.
5. Licenciatura en Economía.
6. Ingeniería Civil.
7. Ingeniería en Computación.
8. Ingeniería Mecánica Eléctrica.
9. Licenciatura en Pedagogía.
10. Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario.
11. Licenciatura en Relaciones Internacionales.
12. Licenciatura en Sociología.

Constituirse en Facultad hace que el personal docente, administrativo y estudiantes, doblen esfuerzos, ya que como institución se obliga a mejorar las bases de la actividad académica, a extender más los vínculos con la sociedad y el sector productivo; a seguir con el fomento de más expresiones artísticas, tanto para la comunidad universitaria como al público en general.

Para tener el panorama actual fue necesario la actualización y el cambio de planes y programas de estudio en la mayor parte de sus carreras; el incremento de concursos de oposición para regularizar la situación laboral de sus profesores; la modernización en el mantenimiento de sus instalaciones (servicio sanitario, el servicio de la biblioteca, rampas en pasillos y edificios, equipo y salas de cómputo principalmente, una página web como FES); promoción de publicaciones de divulgación y estímulos a la investigación, entre otros logros alcanzados, que

configuran la nueva Aragón frente al panorama descrito y cada vez más demandante formación de profesionistas a nivel social y profesional.

Por estas razones, al pensar en una reforma educativa se deben tener presentes varios aspectos y no solamente el relacionado con la escolaridad, buscar una reforma que alcance los por así llamados, niveles escolarizados: tomando muy en cuenta el aspecto actualización, pues el avance de la ciencia y la tecnología es en la actualidad tan vertiginoso que, en un plazo de cinco años, una persona puede encontrarse con que los conocimientos adquiridos en su profesión son obsoletos (Castrejón Diez, 1979:88).

En la FES Aragón la actualización se lleva a cabo por medio de los estudios de posgrado y educación continua. A partir de 1980 se ha especializado¹³ en diferentes áreas y licenciaturas. Se busca que los programas de posgrado, en su totalidad, sean reconocidos por el Padrón de Excelencia del CONACyT. (UNAM, *Boletín Aragón*, 2005).

La FES Aragón está conformada hasta hoy por 12 edificios de aulas, cuatro laboratorios, biblioteca, gimnasio techado, el Centro de Extensión Universitaria, Salón de Usos Múltiples, Centro Tecnológico Aragón y diversas áreas de servicios de apoyo académico y administrativo. Dentro de las funciones sustantivas de la UNAM en la FES Aragón se encuentran las siguientes áreas de servicio, investigación, docencia y extensión universitaria.

1. *Áreas de Servicio*

Apoyo psicopedagógico, este servicio brinda a la comunidad universitaria y público en general, atención a personas con capacidades y/o necesidades diferentes.

Salón de Usos Múltiples, en este espacio se realizan diversos eventos como la feria de servicio social y exposiciones en donde se oferta empleo y participan diversas empresas.

¹³ Como Ingeniería Civil en la Especialización de Puentes.

Clínica odontológica, es sitio periférico que proporciona atención a la población cercana a la FES, en donde los estudiantes de Iztacala realizan la vinculación teórico-práctica de su profesión.

Biblioteca, este lugar cuenta servicio de préstamo a domicilio, sala de cómputo (con servicio de Internet y paquetería), cubículos de estudio, hemeroteca, sala de tesis, así como con el servicio de Acceso Remoto (AR), que ofrece la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM, el cual permite mediante una clave y contraseña, acceder a las colecciones digitales de sus catálogos de libros, tesis y revistas, desde cualquier punto de Internet que no sea Red-UNAM siempre y cuando sean estudiantes, profesores, investigadores y técnicos académicos vigentes en la UNAM, entre otros servicios para facilitar el proceso de búsqueda de fuentes bibliográficas electrónicas.

Otros servicios que ofrece la FES Aragón a la comunidad estudiantil y público en general son: librería, servicio de comedor, servicio médico, estacionamiento, vigilancia dentro y fuera de la FES Aragón, canchas de fútbol y basquetbol, pista de atletismo, gimnasio y vestidores.

2. Áreas de Investigación

Posgrado, ofrece el Programa de Maestría y Doctorado en Derecho; Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía; Programa de Maestría y Doctorado en Economía, la Especialización en Puentes y la Maestría en Arquitectura.

Centro Tecnológico cumple con actividades académicas y de investigación dentro de la Facultad como son proyectos de escuela, industria e instituciones gubernamentales.

Laboratorios, (edificios L-1 a L-4) de diseño y manufactura; térmica y fluidos; Ingeniería Eléctrica y Electrónica e Ingeniería Civil.

3. Áreas de Docencia

*Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA)*¹⁴ brinda servicios de asesoría educativa para educación básica (primaria, secundaria) y media superior para adultos.

Centro de cómputo, brinda servicio a la comunidad aragonesa en áreas académicas y conexión a la red UNAM e Internet, servicio de paquetería (Windows), sitio de la fundación UNAM, servicios y cursos de Fundación UNAM.

Sistema Universidad Abierta (SUA), ofrece tres licenciaturas con sistema abierto (Licenciatura en Derecho, en Economía y en Relaciones Internacionales), asesorías y cursos en línea.

Talleres y Laboratorios, en donde se realizan la creación de modelos y prototipos para las carreras de Arquitectura, Comunicación y Periodismo, Diseño Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación (ICO), Ingeniería Mecánica Eléctrica (IME), y Planificación para el Desarrollo Agropecuario.

Centro de Educación Continua, ofrece cursos, diplomados y seminarios para actualizar y capacitar, de manera permanente, a los profesionales. Todas estas actividades están relacionadas con las carreras que se imparten en el plantel.

4. Áreas de Extensión Universitaria

Centro de Lenguas Extranjeras (CLE), ofrece los idiomas, en comprensión de lectura, tales como: Inglés, francés, italiano, portugués, latín y, en posesión (hablar, leer, entender y escribir el idioma: Inglés, alemán, francés, italiano, portugués, ruso, latín y japonés.

Centro de Extensión Universitaria, ofrece servicios de cultura, deporte, intercambio y vinculación académica, es decir, en los auditorios e instalaciones se celebran eventos como el festival de cine en diferentes idiomas; obras de teatro, conciertos

¹⁴ En el área pedagógica hay mas actividades que se desarrollan como apoyo a el personal docente y público en general.

de música clásica o de diversas culturas; exposiciones; torneos deportivos entre facultades e internos; se imparten clases de danza, jazz, coro, teatro, guitarra, entre otros.

Bolsa de trabajo. En este servicio se ofrece a los estudiantes y egresados oportunidades de empleo de acuerdo con su carrera; también ofrece cursos y talleres para contribuir a la formación integral de sus estudiantes.

Hasta hoy, la Facultad de Estudios Superiores Aragón ha cumplido con las expectativas propuestas en las leyes orgánicas de las universidades, donde se señala que la finalidad de las instituciones universitarias tiene como propósito:

- Impartir educación superior,
- Realizar investigación y
- Difundir la cultura.

En este sentido, podemos decir que la FES Aragón cumple con el objetivo por el que fue creada, dar solución a los problemas nacionales por medio de sus profesionistas egresados de las diversas carreras que alberga esta casa de estudios.

La FES Aragón ha cumplido con la misión de ser un instrumento de desarrollo, formando profesionistas capaces de resolver problemas, no sólo a nivel nacional sino social; comprometidos con su entorno, con las personas y consigo mismos; capaces de atender necesidades de formación y atención, de ayuda en sus diversos niveles.

Uno de los logros más importantes, a nivel estructural y académico en la FES Aragón fue, a partir de octubre de 2008, la primera etapa de construcción del edificio de investigación (el área de investigación se encontraba en el primer piso del CLE). Hoy es un centro de desarrollo para los profesores, en donde tienen mejores espacios y equipo necesario para el desarrollo de proyectos e investigaciones. Así como la construcción del edificio del Centro de Investigación

Multidisciplinaria Aragón (CIMA)¹⁵ y la construcción escaleras anexas a los edificios para mejorar la circulación de los estudiantes y, en caso simulacro o desastre, para su pronta evacuación.

1.4. Plan de Estudios 2003 de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, Análisis del Eje de Formación Psicopedagógico

En el año 2003 se publica el nuevo Plan de Estudios de la ENEP, que tiempo después se pondría en práctica, comprende dos tomos, el número uno contiene: La metodología (empleada en el plan anterior); la fundamentación del proyecto, la estructura del Plan de Estudios (hasta hoy vigente); los perfiles de ingreso y egreso del estudiante; la estructura curricular, el campo de trabajo, así como el perfil profesional, los ejes formativos y su descripciones, entre otros aspectos importantes de la organización y el diseño.

El segundo tomo contiene cada una de las unidades de conocimiento, tanto obligatorias u optativas de cada línea eje, contando con el objetivo de la asignatura y los datos de la misma como: los créditos, horas clase, si es seriada, la bibliografía correspondiente y páginas web recomendadas, entre otros.

El currículo de pedagogía es importante, ya que por medio de este nos adentraremos al currículo vivido de los profesores de psicopedagogía. Las Representaciones Sociales son una expresión del pensamiento e imágenes creadas en la resignificación de su práctica docente, creadas a partir de sus vivencias en su entorno social, cultural, económico y educativo.

La teoría de las Representaciones Sociales nos permite analizar como los profesores son autónomos para seleccionar, objetivar, descomponer, reconstruir y

¹⁵ El CIMA “tiene como función primordial coordinar, impulsar y realizar el seguimiento de los proyectos de investigación académica, que desarrollan los Profesores de Carrera del plantel, así mismo difundirlos entre la comunidad universitaria y externa para el fortalecimiento de la docencia, logrando con ello mejorar la calidad de la enseñanza en la formación de profesionales que atiendan las necesidades básicas de la sociedad” (www.aragon.unam.mx).

reproducir en el discurso dado en el aula sus representaciones sociales, permitiéndose dar la sesión y explicar desde su particularidad.

Lejos de quienes piensan que los programas son un problema exclusivo de la burocracia escolar, se puede decir que son un espacio que permite que el docente recree sus ideales pedagógicos,¹⁶ y como tal puede convertirse en un ámbito para la experimentación de sus mejores ideas educativas; si tanto los docentes como las instituciones entienden los diversos significados de un programa; el programa es un punto de partida, es un proyecto, es la posibilidad de ejecutar el trabajo en el aula y, simultáneamente, es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales. De esta manera, el programa es un espacio vivo y un reto a la creatividad,¹⁷ y no un cartabón que se debe seguir como lo suelen considerar sus críticos (Díaz Barriga A., 1999:13).

El docente tiene en los programas un espacio para recrear, explorar y experimentar, utilizando esto motivará al estudiante a la búsqueda del aprendizaje, provocará en él un proceso de enseñanza-aprendizaje placentero, divertido y novedoso, es decir, que con la obtención del aprendizaje provoqué la satisfacción y el deseo de saber más. Esto se logra con hábitos, técnicas y destrezas que ayuden al proceso de la construcción de aprendizajes fusionados.

Por lo tanto, la teoría de las Representaciones Sociales permite a los profesores hacer construcciones de manera simbólica, que se crean a partir de su relación con la cotidianidad y se recrean a través del sentido común de los estudiantes.

1.5. Estructura del Plan de Estudios

Las reformas en la estructura del Plan de Estudios fueron realizadas por los miembros del Comité Académico de Carrera, el cual está integrado por autoridades, maestros y estudiantes como cuerpo colegiado de la institución.

¹⁶ Subrayado nuestro.

¹⁷ Subrayado nuestro.

La propuesta esta encaminada a brindar posibilidades al futuro pedagogo para aprehender la realidad de su objeto y proponer algunas alternativas que le permitan intervenir en ella. Es un proyecto de formación que subraya la multireferencialidad de los problemas pedagógicos, a fin de articularlos en perspectivas de conocimiento e intervención, amplias y abiertas. (*Plan de Estudios de Pedagogía, 2003:26*).

Con estos cambios, lo que se buscaba era que, a partir de las características de la carrera y de los cambios sufridos en la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, se centrara en sus propósitos iniciales que son la formación, las prácticas profesionales, así como su relación con el ámbito educativo.

El objetivo de la carrera¹⁸ es formar profesionistas que sean capaces de realizar su práctica pedagógica, partiendo de un análisis crítico-reflexivo de la realidad educativa con base en fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos de la disciplina, así como:

- El desarrollo integral del alumno con base en la incorporación de los conocimientos, aptitudes y habilidades necesarias para explicar los fenómenos educativos desde una perspectiva pedagógica.
- El interés por la cultura como base enriquecedora de su formación personal y profesional.
- La realización de prácticas pedagógicas reflexivas y creativas que generen la posibilidad de consolidar en el estudiante una postura propia ante la realidad educativa.
- La construcción de prácticas pedagógicas que permitan explicar y proponer soluciones a problemáticas educativas.

En esto también hay que tener mucha claridad: toda acción educativa necesita responder a un proyecto amplio que se traduzca en diversas metas; a la vez,

¹⁸ La información fue obtenida del Plan de Estudios de Pedagogía (2003).

los actores de la educación (docentes y alumnos) necesitan exponer y proponerse metas con respecto a la educación (Díaz Barriga A., 1999:27).

Los objetivos juegan un papel muy importante dentro del plan de estudios, porque son los propósitos, metas y proyectos que se pretenden alcanzar en la formación del futuro Licenciado en Pedagogía, a través de ellos no se perderá el punto de partida, así como lo que se pretende alcanzar.

1.6. Estructura Curricular

La estructura curricular está organizada en cuatro elementos, los cuales pretenden una formación teórico-metodológica, encauzar a los estudiantes a la comprensión de los problemas culturales, sociales y educativos; el desarrollo de sus habilidades, es decir, todo un conjunto de saberes y habilidades armónicamente articulados.

1. *Fases de Formación* son las etapas por las que atraviesa el estudiante en su formación, las cuales favorecen el reconocimiento de las diversas dimensiones que conforman los problemas pedagógicos. Estas fases son la de *formación básica* y la *fase de desarrollo profesional*.

Fase de formación básica. Con ella se pretende hacer un acercamiento al objeto de estudio de la pedagogía y al ámbito de intervención pedagógica, desde las múltiples dimensiones que la constituyen social, cultural, histórica, filosófica, formativa, etcétera. Así, también, hay unidades de conocimiento que por sus contenidos son indispensables y abiertos para estudiar el objeto pedagógico a detalle. La fase de formación básica abarca del primer al quinto semestre de la licenciatura con un total de 28 unidades de conocimiento (asignaturas) obligatorias y 15 optativas (*Plan de Estudios de Pedagogía*, 2003).

Fase de desarrollo profesional. Abarca del sexto al octavo semestre de la licenciatura, lo componen 11 Unidades de Conocimiento (UC, antes asignaturas),¹⁹ obligatorias y 15 optativas. Esta fase tiene como finalidad relacionar la formación académica con la práctica profesional a través del acercamiento del estudiante al campo laboral del pedagogo, integrando así sus conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales. (*Plan de Estudios de Pedagogía, 2003*).

2. *Líneas Eje de Articulación.* Con estos ejes se da cuerpo y estructura al análisis y elaboración de propuestas de los problemas relacionados con la Pedagogía, la construcción del discurso y la práctica de lo pedagógico, lo educativo, así como la formación. Para cubrir estos aspectos más el análisis de lo epistemológico, psicológico, histórico, etcétera, dentro de la formación profesional, se delimitaron seis líneas eje que se articulan y conllevan hegemonícamente. (*Plan de Estudios de Pedagogía, 2003*).

Línea eje Pedagógica-Didáctica. Esta área es la base fundamental de la licenciatura, porque describe las bases formativas, teóricas y metodológicas que regirán la manera en cómo el futuro pedagogo se desempeñará en su núcleo laboral. Esta línea eje es la única que tiene un total de 21 unidades de conocimiento, nueve obligatorias y tres optativas, en la fase básica; seis obligatorias y tres optativas, en la fase de desarrollo profesional (*Plan de Estudios de Pedagogía, 2003*).

Línea eje Histórico-Filosófica. Comprende los planteamientos que permiten esclarecer la esencia y sentido de la educación del ser humano, su historicidad, la relación con la cultura. Esta línea eje contiene cinco unidades de conocimiento obligatorias y tres optativas, en la fase básica, así como tres optativas, en la fase de desarrollo profesional (*Plan de Estudios de Pedagogía, 2003*).

¹⁹ UC, abreviatura de Unidades de Conocimiento que usaremos continuamente.

Línea eje Sociopedagógica. Comprende el análisis de diversas perspectivas teórico metodológico del contexto cultural, socioeconómico, político e ideológico a nivel nacional e internacional de la problemáticas educativas. Esta línea eje contiene cinco unidades de conocimiento obligatorias; tres optativas, en la fase básica y, tres optativas en la fase de desarrollo profesional (*Plan de Estudios de Pedagogía, 2003*).

Línea eje Psicopedagógica. En esta se incorporan las nociones acerca de la complejidad del acto educativo desarrollado por el ser humano, que tiene como punto de partida el conjunto de procesos y mecanismos psíquicos que hacen posible el aprendizaje, la interiorización de la cultura y el proceso de socialización. Esta línea eje contiene cinco unidades de conocimiento obligatorias y tres optativas, en la fase básica; tres optativas en la fase de desarrollo profesional (*Plan de Estudios de Pedagogía, 2003*).

Línea eje Investigación Pedagógica. Comprende el conjunto de conocimientos de diversas vertientes de investigación desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales y de la propia disciplina pedagógica. Esta línea eje contiene tres unidades de conocimiento obligatorias y tres optativas, en la fase básica; dos obligatorias y tres optativas en la fase de desarrollo profesional (*Plan de Estudios de Pedagogía, 2003*).

Línea eje de Formación Integral para la titulación. Esta línea tiene la finalidad de ir construyendo, desde el quinto semestre, el trabajo recepcional con asesorías formalmente establecidas mediante talleres de apoyo a la titulación. En el plan de estudios se manejan cuatro unidades de conocimiento obligatorias para facilitar la titulación de los egresados. Estas unidades de conocimiento tendrán una seriación de carácter obligatorio (*Plan de Estudios de Pedagogía, 2003*).

3. *Unidades de Conocimiento.* Las Unidades de Conocimiento se concentran en los contenidos indispensables y abiertos para estudiar lo pedagógico a detalle. Las UC constituyen contenidos aglutinados en forma relacional, de modo que poseen

un cuerpo y una orientación referidos a los problemas que estudian y les dan razón de ser (*Plan de Estudios de Pedagogía, 2003*).

4. *Prácticas Escolares*. Son consideradas como los espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica. Estos espacios brindan un acceso a realidades específicas de carácter educativo, en donde los estudiantes encuentran la posibilidad de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en el aula, que partir de sus representaciones sociales, análisis y reconstrucción de saberes consoliden su formación profesional (*Plan de Estudios de Pedagogía, 2003*).

El aprendizaje es un proceso caracterizado por saltos. Avances, retrocesos, miedos, pausas y construcciones, esto es, el aprendizaje es un proceso dinámico. [...] como totalidades que se perciben con cierto grado de indiscriminación y que permiten análisis, como descomposición de la totalidad a partir del apoyo en elementos teóricos o conceptuales, para poder construir nuevas síntesis o nuevas formas de conocimiento en cada individuo; por ello, son totalidades nuevas que a su vez llevan en sí mismas un elemento de contradicción, lo que permite la construcción de nuevas hipótesis para reiniciar un proceso de destotalización en análisis posteriores (Díaz Barriga A., 1999:57).

Con esto pretendemos decir que muchos estudiantes no pasan por el proceso de titulación. Algunos por falta de interés, miedo o por la necesidad de trabajar no terminan la carrera, desconociendo que al cubrir este requisito dejarán plasmado en un libro (tesis) sus ideas, proyectos, intereses, hipótesis sobre sus mismos conocimientos, demostrando su capacidad de análisis, creación y construcción de algo nuevo que será de utilidad para la comunidad estudiantil, así como para el ámbito educativo.

En nuestro campo de conocimiento tampoco existen saberes estables, que la reflexión pedagógica debe evolucionar al ritmo en que lo hacen la ciencia, la sociedad y los procesos educativos (Díaz Barriga A., 1999:27).

La práctica docente de los profesores se van transformado ante los cambios, la experiencia y el contexto, sin embargo, el campo docente no es estático ante el contexto, la cultura y la sociedad que los rodea.

1.7. Unidades de Conocimiento (UC) de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón

A continuación se muestran las Unidades de Conocimiento de la Licenciatura en Pedagogía, con el propósito de describir su contexto curricular y en el cual los profesores están inmersos.

Tabla 1

UC del primer y segundo semestres de la Licenciatura en Pedagogía

Primer semestre	Créditos	Segundo semestre	Créditos
Teoría Pedagógica I	08	Teoría Pedagógica II	08
Didáctica General I	07	Didáctica General II	07
Antropología Filosófica	06	Historia General de la Educación	06
Teorías Sociológicas y Educación	06	Cultura, Ideología y Educación	07
Teorías Psicológicas y Educación	06	Desarrollo, Socialización y Grupos	06
Investigación Educativa	06	Epistemología y Pedagogía	06

Fuente: Esta tabla fue tomada del Plan de Estudios de Pedagogía, 2003, de la FES Aragón como referencia a las Unidades de Conocimientos que se manejan por semestre.

Tabla 2

**UC del tercer y cuarto semestres
de la Licenciatura en Pedagogía**

Tercer semestre	Créditos	Cuarto semestre	Créditos
Formación y Práctica Pedagógica	07	Teoría Curricular	06
Planeación y Organización Educativa	07	Diseño de Recursos Didácticos	06
Historia de la Educación en México	06	Filosofía de la Educación	06
Enfoques Socioeducativos en América Latina	06	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina	06
Teorías del Aprendizaje	06	Problemas del Aprendizaje	07
Optativa de Fase Básica	05	<u>Optativa</u> de Fase Básica	05
Optativa de fase básica	05	<u>Optativa</u> de Fase Básica	05

Fuente: UNAM, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*, 2003.

Tabla 3

**UC del quinto y sexto semestres
de la Licenciatura en Pedagogía**

Quinto semestre	Créditos	Sexto semestre	Créditos
Evaluación Curricular	05	Taller de Diseño Curricular	05
Ética y Práctica Profesional del Pedagogo	04	Taller de Formación y Práctica Docente	05
Economía y Política Educativa en México	04	Enfoques Metodológicos Cuantitativos	06
Orientación educativa	05	Taller de Apoyo a la Titulación II	07
Enfoques Metodológicos Cuantitativos	06	<u>Optativa</u> de Fase de Desarrollo Profesional	05

Taller de Apoyo a la Titulación I	07	Optativa de Fase Básica	05
Optativa de Fase Básica	05	Optativa de Fase Básica	05
Optativa de Fase Básica	05		05

Fuente: UNAM, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*, 2003.

Tabla 4
UC del séptimo y octavo semestres
de la Licenciatura en Pedagogía

Séptimo semestre	Créditos	Octavo semestre	Créditos
Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos	05	Taller de Evaluación de los Aprendizajes	05
Taller de Capacitación Laboral	05	Taller de Didácticas e Innovaciones Tecnológicas	05
Taller de Investigación Pedagógica y Educativa	05	Taller de Apoyo a la Titulación IV	05
Taller de Apoyo a la Titulación III	07	Optativa de Fase de Desarrollo Profesional	07
Optativa de Fase de Desarrollo Profesional	05	Optativa de Fase de Desarrollo Profesional	05
Optativa de Fase de Desarrollo Profesional	05	Optativa de Fase de Desarrollo Profesional	05
Optativa de Fase de Desarrollo Profesional	05	Optativa de Fase de Desarrollo Profesional	05

Fuente: UNAM, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*, 2003.

1.8. Licenciatura en Pedagogía, Línea Eje de Psicopedagogía de la FES Aragón

En el contexto de la FES Aragón, en la Licenciatura en Pedagogía, el profesor forma parte fundamental en la formación del estudiante, por lo que se realizaron

entrevistas acerca de las representaciones sociales de la práctica docente a los profesionales insertados en el área de psicopedagogía.

La línea eje de Psicopedagogía²⁰ está conformada a nivel curricular de cinco unidades de conocimiento obligatorias, tres optativas de la fase básica y tres optativas en la de desarrollo profesional, las cuales se muestran a continuación.

Tabla 5
Estructura de la línea eje psicopedagógica

Semestre	Unidades de Conocimiento	Carácter
1	Teorías psicológicas y educación	Obligatorio
2	Desarrollo, socialización y grupos	Obligatorio
3	Teorías del aprendizaje	Obligatorio
3	Seminario de psicoanálisis y educación	Optativa
4	Problemas del aprendizaje	Obligatorio
4	Taller de aprendizaje, pensamiento y creatividad	Optativa
5	Orientación educativa	Obligatorio
5	Laboratorio de educación sexual	Optativa
6	Taller de orientación educativa	Optativa
7	Laboratorio de educación especial	Optativa
8	Taller de educación para grupos urbano - marginados	Optativa

Fuente: UNAM, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*, 2003.

²⁰ La información fue obtenida del Plan de Estudios de Pedagogía.

Las representaciones están inscritas en los pliegues del cuerpo, en las disposiciones que tenemos y en los gestos que realizamos. [...] nuestra naturaleza como una obra de la cultura. Enraizada así en el cuerpo, la vida de las representaciones se revela como una vida de memoria.

Moscovici y Hewstone (2008).

CAPÍTULO 2

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

2.1. Antecedentes Teóricos e Históricos de las Representaciones Sociales

La teoría de las Representaciones Sociales tiene su inicio con Emilio Durkheim, quien es uno de los fundadores de la sociología científica y que posteriormente se vería más interesado en la psicología social y la etnopsicología por la revisión de los trabajos de Wundt de su psicología experimental, quien a través de su trabajo influyó en diversos aspectos a muchos investigadores de su época.

Las preocupaciones de Wundt (citado por Cole, 1999), no estaban totalmente ubicadas en su proyecto de psicología experimental, sino que a la par iba construyendo modelos de explicación de otros fenómenos a los que no se respondía en su laboratorio.

Wundt, desde principios de 1862, en el prefacio de su *beiträge zur theorie der sonneswarnehmung* (contribuciones hacia una teoría de la senso-percepción), se propone llevar a cabo tres tareas: *la creación de una psicología experimental, de una metafísica científica y de una psicología social*. En consecuencia, Wundt establecía una distinción entre psicología experimental y psicología social. Al asignarle un lugar a cada una de ellas, siguiendo la distinción básica alemana entre ciencias naturales y ciencias sociales, diferencia por un lado, a la psicología fisiológica y experimental y, por el otro, a la social o etnopsicología: la *völkerpsychologie*. A la que también llamarían “la ciencia de los orígenes de los pueblos” (Cole, 1999).

La ciencia de laboratorio de Wundt tenía como idea metodológica central la experiencia de la persona que brindaba el reporte introspectivo, siendo necesario acudir a otras formas que dieran cuenta de fenómenos más complejos en donde el individuo no podía ser fiel testigo por su implicación en el proceso. En sus introspecciones Wundt y sus estudiantes encontraron dos elementos básicos en la vida mental de las personas que son las sensaciones y los sentimientos. Desprende por tanto, una metodología apropiada para los procesos cognoscitivos superiores del hombre: la interpretación de los productos de la experiencia colectiva.

Usando las versiones antropológicas a las que tenía acceso, Wundt parte del análisis de la acción humana. Debajo de ese nivel de acción deliberada y voluntaria existe un primitivo movimiento de impulsó que implica expresiones afectivas espontáneas y que generan respuestas de otros individuos. Según Wundt, este mecanismo de comunicación de gestos preveía las bases indispensables de la vida social, sin la cual, los individuos humanos nunca podrían empezar a entenderse, por lo que usó un método de análisis histórico de productos colectivos como son el lenguaje, los mitos, las costumbres, los fenómenos, la religión, el arte, los sistemas morales, entre otros aspectos.

Esta comunicación de los gestos origina productos culturales con existencia concreta: el lenguaje, proporciona un medio para la operación de la actividad cognoscitiva superior; los mitos, surgidos de esa base dan forma a la capacidad humana para imaginar; las costumbres enmarcan la referencia dentro de la cual operan las opciones individuales y la voluntad, con el tiempo, estos productos culturales han cambiando, regular y lentamente de tal suerte que, para Wundt, la observación del proceso permitía hacer referencias (evaluaciones) acerca de lo subyacente en la psicología de los individuos, que pudiera contrastarse con sus hallazgos de laboratorio.

Como puede deducirse, estas aportaciones de Wundt influyeron más de lo que se supone en buena parte de los pensadores de este siglo. Como son Emil Kraepelin, Malinowski, B. Bourdon de Francia, Saussure y Mead; A. Thomas, Durkheim,

Boas y Freud. Además, es observable su influencia en una amplia diversidad de ciencias sociales. Dentro de la psicología alienta a dos vertientes fundamentales, a saber: 1) La tradición de Mead con el interaccionismo simbólico en la sociología estadounidense y 2) a través de Durkheim, la investigación sobre representaciones sociales.

Es por lo que muchos aseguran que Wundt a través de su psicología de los pueblos haya creado la base de la psicología social, así como el de la psicología colectiva. Por medio de estas teorías que Wundt inauguró, surge un movimiento filosófico en Norteamérica con fuertes implicaciones en la pedagogía, la comunicación y la psicología, el *pragmatismo*, definido como una filosofía de la acción. Los teóricos más representativos de esta teoría son: John Dewey y George Herber Mead.

Esta influencia del pragmatismo en la sociología se hace más decisiva al establecerse la Escuela de Chicago como una vía de realización de esta filosofía social, encabezada por Dewey y Mead. En este ambiente, Mead empieza a integrar en un cuerpo teórico las ideas de Royce sobre colectividad, y las ideas de Charles S. Pierce acerca del signo para entablar el diálogo con un concepto fundamental dentro de la psicología social: la intersubjetividad. (Mora Martínez, 2002:4).

George Mead (1968) aborda a la comunicación como una forma de interacción del hombre con la colectividad (sociedad) y con la cultura, en su psicología social, así también toma una unidad de análisis lo que denomina el acto social, “antes partimos de un todo social determinado de compleja actividad social, el cual analizamos (como elementos) la conducta de cada uno de los individuos que la componen” (Mead, George H., 1968:38).

Mead habla de un espacio social percibido por símbolos y sus significados que son propiedad de la situación interactiva y estas a su vez forman parte del espíritu (comunicación), la persona, cuyo ser abarca su espacio social teniendo como fondo a la sociedad. Por ello, Mead enfatiza dos características importantes:

- Quien se comunica puede comunicarse consigo mismo.
- La comunicación crea la realidad.

Emilio Durkheim (2001), estableció una serie de diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, dejando ver que los hechos colectivos son trascendentales en cada individuo y que son representados y visualizados a través de las creencias, cultura, sociedad, todo su entorno biopsicosocial.

Durkheim definía el campo de la Psicología social argumentando que debía estudiar como las representaciones sociales se llaman y se excluyen, se fusionan o se hacen distintas unas de otras. Sin embargo, estrecha el ámbito de estudios de la psicología poniendo en la mira la sociología una buena cantidad de fenómenos que atañían más a una especie de Psicología social o colectiva (Mora Martínez, 2002:6).

Fundamentado en su visión teórica, Durkheim se atreve a hacer la diferencia entre sociología y psicología: a la primera le correspondía analizar todo acerca de las representaciones colectivas y a la segunda lo propio de las representaciones individuales. En consecuencia, defendía el campo de la psicología social argumentando que debía estudiar como las Representaciones Sociales se llaman y se excluyen, se fusionan o se hacen distintas unas de otras. Sin embargo, estrecha el ámbito de estudio de la psicología poniendo en la mira de la sociología una buena cantidad de fenómenos que pertenecían más a una especie de psicología social o colectiva.

Se puede decir que en cada uno de nosotros existen dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno, está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que se podría muy bien denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas

morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social (Durkheim, 1996:49).

La psicología social analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales. Este es el caso de las comunicaciones de masas, del lenguaje, de las influencias que ejercemos los unos sobre los otros, de las imágenes y los signos en general de las Representaciones Sociales que compartimos y así sucesivamente. Durkheim refiere que en las opiniones colectivas, es el contexto en el que nos encontramos inmersos.

Según Durkheim las imágenes y las ideas actúan unas sobre otras y estas acciones tienen que variar necesariamente al mismo paso que la naturaleza de las representaciones las cuales se asemejan, se diferencian o se contraponen entre sí. Asimismo, afirma que el vínculo entre el pasado y el presente puede establecerse por mediaciones puramente intelectuales. En efecto, toda representación, en el momento en que se produce, influye no solamente sobre los órganos, sino también, sobre las creencias, es decir, sobre las representaciones presentes y pasadas que las constituyen, siempre que se admita que las representaciones pasadas subsisten en nosotros. (Ramírez Navarro, 2008:21).

Recuperando estos planteamientos, los profesores conforman sus percepciones a través de la interacción social y cultural, van generando una serie de representaciones sociales, a partir de sus conocimientos obtenidos en su medio personal, profesional a nivel cognitivo. Jodelet menciona que este tipo de conocimientos es socialmente elaborado y compartido, cuando el sujeto trata de comprender y explicar los acontecimientos que surgen en su vida y en él mismo, así como el actuar en diversas situaciones y con otras personas.

Al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales, este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la construcción social de nuestra realidad, para emplear una expresión de quienes lo han elevado a

la dignidad de objeto de una nueva sociología del conocimiento. (Jodelet D., 2008:473).

Tuvieron que pasar varias décadas para que Serge Moscovici retomara los planteamientos de psicología social de Durkheim y desarrollara una teoría en psicología social con marcada tendencia sociológica cuando el común denominador de las investigaciones en psicología era lo individual, por la influencia norteamericana.

Con su teoría de las Representaciones Sociales, Moscovici integra en una psicología social las aportaciones de diversas disciplinas, dentro de un contexto europeo de rápida expansión. Emilie Durkheim señalaba que:

Esto significa, por tanto, que es consecuencia de la vida en común²¹. [...] Todo el sistema de representación que alimenta en nosotros la idea y el sentimiento de la existencia de la regla, de la disciplina, tanto interna como externa, es la sociedad quien la ha inculcado en nuestras conciencias (Durkheim, 1996:54).

La representación social, su concepto, su historia o precursores, nos lleva más allá de la psicología social, ya que se encuentra en un punto intermedio de lo que realmente es, abarcando niveles desde lo individual a lo colectivo. La representación social se va a definir por su contenido (información, imágenes, actitud, opinión, entre otros, que nos relacionaría con un objeto de estudio (una persona, un acontecimiento histórico), las RS son el reflejo de la posición que ocupan los sujetos (estudiantes, maestros, trabajadores) en la sociedad, la economía, la cultura, constituyen el proceso mediante el cual se establece una relación con el mundo, con el entorno biopsicosocial y con las cosas. En este sentido, las representaciones sociales tienen lugar en todo un proceso cognitivo, así como simbólico para la orientación de los comportamientos.

²¹ En otras palabras, las RS permiten manifestar las construcciones de manera simbólica, que se crean a partir de su relación con la cotidianidad, en este caso a través de la subjetividad y la práctica docente. Este término lo retomaremos posteriormente con Berger y Luckmann en relación con la construcción de la realidad, la institucionalización, conjuntamente con Piña Osorio el conocimiento de la vida cotidiana.

2.2. Nociones de Representación Social

Serge Moscovici (2008) nos dice que las RS son una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos, en nuestro caso de la práctica docente, define a las representaciones sociales como campos conceptuales o sistemas de nociones y de imágenes que permite al profesor dar a conocer su realidad y esta misma condiciona su experiencia.

Para Denise Jodelet (2008), la representación social constituye la designación de fenómenos múltiples, los cuales se observan y se estudian en variados niveles de complejidad, como individuales y colectivos, sociales y psicológicos como fenómenos representativos, por lo que a continuación retomamos la definición general de:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales, socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La característica social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse de 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 (Jodelet D., 2008:474).

Moscovici nos dice que las representaciones sociales son producto de la identidad, de un proceso social, porque surgen y se desarrollan en la interacción cotidiana con su entorno social, la representación es portadora de un significado asociado que le es propio al docente. Al ser formulada por sujetos sociales, no se trata de una simple reproducción sino de una complicada construcción en el

sujeto, derivada del carácter activo y creador de cada individuo, el grupo al que pertenece, las presiones y habilitaciones que lo rodean.

Las Representaciones Sociales son maneras de interpretar la realidad cotidiana, a través de la actividad mental llevada a cabo por los individuos y los grupos, con la finalidad de tomar posición con respecto a situaciones, hechos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Asimismo, no son formas de conocimiento socialmente elaborado y compartido, es a la vez el proceso de una actividad y a la apropiación de la realidad, teniendo una visión y concurren a la construcción de una realidad en un conjunto social (Bueno Abad, 2000).

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad misma que rige las relaciones entre los profesores y estudiantes, sociedad con su entorno biopsicosocial, esta condiciona sus comportamientos, orienta sus acciones, así como sus relaciones sociales. Por lo que se concibe que la representación social abarque distintos ámbitos cognoscitivos y simbólicos construyendo el conjunto de conocimientos, creencias e imágenes.

Las Representaciones Sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Es la manera de interpretar del profesor y de pensar su realidad cotidiana una forma de conocimiento social, presentando características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

Peña Zepeda y González (2001) retomando a Moscovici dicen que la representación debe entenderse como la construcción del objeto representado, el cual posee espacios de autonomía y de creación, tanto de manera individual como colectiva. “La intervención de lo social, entonces, se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos a las representaciones” (Peña Zepeda y González, 2001:329), así como tener una correspondencia con la realidad.

Es bajo la forma de las Representaciones Sociales que el individuo está influido del interactuar social en su comportamiento y cognitivamente. Así pues, cuando el profesor expone su práctica docente, lo social interviene ahí de varias maneras, como es a través del contexto concreto en que se sitúan los grupos o las relaciones que deberá haber entre sus miembros individuales.

Las representaciones sociales son una forma de pensamiento natural informal, es un tipo de saber empírico, que además se articula al interior de los grupos con una utilidad práctica, en esencia como una guía para la acción social de los sujetos (profesores), es un saber finalizado de una serie de vivencias y experiencias propias.

En tanto los fenómenos, las representaciones sociales presentan bajo fórmulas variadas, más o menos complejas, imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ellos juntos. (Jodelet D., 2008:472).

La teoría de las Representaciones Sociales ve al sujeto (profesor) como portador de la práctica social que forma parte de su experiencia vivida y de la transformación del mundo, tanto a nivel individual como grupal y social; las Representaciones Sociales estimulan y modelan nuestra conciencia colectiva, explicando eventos y cosas de forma que sean accesibles a cada uno de nosotros. Las RS hacen posible que lo nuevo no resulte tan extraño y permiten que el individuo se desenvuelva mejor en sus escenarios de vida. En ese sentido, una representación social tiene en primer lugar un valor práctico intrínseco que se evidencia en la interacción de los sujetos con el objeto.

Así pues, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social, antes que nada concierne a la manera

como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (Jodelet D., 2008:473).

De tal modo que las representaciones sociales facilitan la integración de los individuos en torno al objeto. Una representación existe en y a través de la práctica social, pero además en un proceso personal, significativo. Existe para la práctica social, incluso en representaciones sociales muy elementales tiene lugar todo un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos de los profesores a comprender su entorno, a exponer sus propios puntos de vista.

2.3 Funciones, Formación y Estructura de la Representación Social

La representación social permite a los profesores hacer construcciones de manera simbólica, que crean a partir de su relación con la cotidianidad y se crean a través del sentido común de ellos. No son únicamente construcciones imaginarias o sencillas en estructura que se quedan en el plano de lo simbólico. Las RS se descubren en el fundamento que tienen en la vida cotidiana y en su utilidad práctica.

2.3.1. La función

Darío Páez (1987:316) da a conocer un esquema sobre las funciones del pensamiento natural, el cual cuenta con cuatro características importantes:

- Privilegiar, seleccionar y retener hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, o sea, descontextualizar algunos rasgos de este discurso.

- Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples, naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
- Construir un “mini-modelo” o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno, a partir del discurso ideológico que impregna la sujeto.
- El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos.

Particularmente con los profesores del eje Psicopedagógico y recuperando los planteamientos anteriormente mencionados, la representación no es un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa, la cual depende de diversos factores como son el contexto social inmediato del profesor, el ideológico, el grupo, las situaciones sociales, su historia misma, así como el lugar que ocupa en su medio social y cultural. Tanto sus creencias, sus representaciones sociales pasadas y presentes, influyen en la exteriorización de conocimiento de los profesores, así como a la creación y construcción de los mismos.

Para Jean Claude Abric (2004), las Representaciones Sociales tienen un papel sumamente importante porque hace una sistematización sobre el tema, resumiendo se observan cuatro funciones básicas de las RS, que a continuación se presentan:

1. *Funciones del saber:* Permiten entender y explicar la realidad. Este permite a los profesores adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensivo para ellos, en relación a lo cognitivo y a sus valores. Permite comprender y explicar la realidad. Las representaciones sociales permiten a los profesores adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, de modo asimilable y comprensible para ellos, de acuerdo con sus esquemas cognitivos y valores que permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento.

2. *Funciones identitarias*: Definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos. Esto permite situar a los profesores y a los grupos en el campo social y personal compatible con su entorno, normas y valores sociales. Las representaciones sociales participan en la definición de la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Sitúan además a los profesores y los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social, profesional y personal gratificante, compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados.

3. *Funciones de orientación*: Conducen los comportamientos y las prácticas. Es decir, las representaciones sociales van a intervenir en la definición de la finalidad de la situación y determinación del comportamiento. Segundo, va a producir un sistema de anticipaciones y expectativas constituyendo una acción sobre la realidad, así también se da la selección y filtro de las informaciones, ya que la representación precede y determina la interacción del individuo y tercero es prescriptiva.

4. *Funciones justificadoras*: Permiten justificar *a posteriori* las posturas y los comportamientos. Las Representaciones Sociales están determinadas por la práctica de las relaciones y serán elaboradas progresivamente. Las RS permiten justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación.

2.3.2. Formación

La representación es una interacción constantemente de ideas imágenes, acciones y reacciones de cada individuo, profesor o estudiante. Por lo que cada representación influye sobre las creencias, pensamientos y conocimientos adquiridos, así como los que se van generando día con día.

Para llegar a conformarse la representación es imprescindible que ocurran dos procesos: la objetivación y el anclaje los cuales son fundamentales para la teoría de la RS, estos procesos se encuentran muy ligados por el hecho que una presupone al otro. Tan solo la representación objetivada, naturalizada y anclada es la que permite explicar y orientar nuestros comportamientos.

2.3.2.1. La objetivación

Moscovici (2008) nos dice que: “objetivar es reabsorber un exceso de significados materializados”, lo que podría definirse como aquel proceso, a través del cual llevamos a imágenes concretas que nos permiten comprender mejor lo que se quiere decir, aquellos conceptos que aparecen de manera abstracta. Consiste en transferir algo que está en la mente en algo que existe en el mundo físico.

Darío Páez (1987), dice que un proceso en el que se concreta el conocimiento que se tiene de los objetos a través de los representantes. En esta fase se retiene selectivamente elementos, se organizan libremente y se estructura un modelo figurativo de lo ya adquirido por las Representaciones Sociales pasadas y presentes. Este mecanismo se encuentra bajo la influencia de la inserción de los sujetos en la sociedad, de sus condiciones sociales. Se realiza a través de tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.

La construcción selectiva: Es aquel proceso del cual los diferentes grupos sociales y los sujetos que los integran se apropian, de manera muy particular y específica, de las informaciones y los saberes sobre un objeto o situación. Esta forma de preparación implica la retención de algunos elementos de la información y el rechazo de aquellos que no resulten significativos. Los elementos retenidos se someten a una transformación con el objetivo de que se puedan encajar en las estructuras de pensamiento que ya están constituidas en el sujeto, es decir, estos

nuevos elementos van a adaptarse a las estructuras formadas anteriormente y a ser reconstruidas por el estudiante.

La esquematización estructurante: Una vez seleccionada la información y convenientemente adaptada a través del proceso de apropiación, se organiza internamente para conformar una imagen del objeto representado de manera coherente y de fácil expresión, los conceptos son entendidos de forma individual y coherente. Esto da lugar a la formación del núcleo central según Abric.

La naturalización: Para Ibáñez (1989) es el proceso donde el núcleo central adquiere un *estatus* ontológico que lo sitúa como un componente más de la realidad objetiva. El núcleo central es el resultado de un proceso de construcción social de una representación mental, sin embargo, se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo y se le atribuye plena existencia fáctica. El núcleo pasa a ser la expresión directa de una realidad que se le corresponde perfectamente y de la cual no parece constituir sino un reflejo fiel. Una vez que ha quedado constituido, el núcleo tiene toda la fuerza de los objetos naturales que se imponen “por si mismos” a nuestra mente.

El proceso de objetivación sirve de marco e instrumento para orientar cada una de las percepciones, así como los juicios en una realidad social construida por los profesores. El mecanismo de la objetivación está notablemente influenciado por una serie de condiciones sociales como puede ser la inserción de las personas en la estructura social.

2.3.3.2. *El anclaje*

Sería la integración al pensamiento de una nueva información sobre un objeto, la cual aparece con un significado específico ante nuestros esquemas antiguos y a la que se le atribuye una funcionalidad y un papel regulador en la interacción grupal, así como el desenvolvimiento del profesor dentro de su medio.

Es aquí donde se manifiestan los procesos de asimilación y acomodación, pues las informaciones recibidas son deformadas por nuestros esquemas ya constituidos, y a su vez, esta nueva información cambia nuestros propios esquemas para acomodarlos a sus características. Se puede afirmar entonces que este proceso se refiere al enraizamiento de la representación social y su objeto.

El proceso de anclaje proporciona al sujeto una funcionalidad y una significación a su representación. La función del anclaje permite la entrada de la RS y de la significación para comparar e interpretar, para llegar a la construcción de códigos de interpretación, que a su vez se ven sus resultados en las prácticas. Este proceso remite a la realidad del sujeto pero con una nueva significación.

Moscovici (2008), refiere que *el anclaje* es “el enraizamiento social de la representación y de su objeto”, mientras que Mora Martínez (2002) nos dice que “el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también como se expresan”. Lo que nos remite a que la representación o la intervención social que aquí se lleva a cabo es la utilidad y el significado de los aspectos que se han quedado en los profesores.

El proceso de anclaje articula las tres funciones básicas de la representación: a) *función cognitiva de integración de la novedad*, b) *función interpretativa de la realidad* y, c) *función de orientación de las conductas y las relaciones sociales*. Tanto el anclaje como la objetivación hacen familiar lo no familiar; el primero transfiriéndolo a nuestra esfera particular donde somos capaces de compararlo e interpretarlo, y el segundo, reproduciendo entre las cosas que podemos tocar y en consecuencia, controlar.

2.3.3. Estructura

Moscovici a través de tres condiciones de emergencia le da una estructura a las representaciones sociales, estas condiciones son: la dispersión de la información,

la focalización del objeto individual y colectivo, por último, la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

1. *La dispersión de la información.* Se refiere a que la información que el profesor o individuo pueda tener para responder a una pregunta, suele ser generalmente insuficiente y a la vez superabundante, por la diversidad y cantidad de información que se posee. Es decir, nunca se posee toda la información necesaria sobre un solo aspecto.

2. *La focalización del objeto individual y colectivo.* La focalización en una persona o de manera colectiva se da por que estos están implicados en una interacción social con sucesos que conmueven sus interpretaciones a partir de sus representaciones sociales.

3. *La presión a la inferencia del objeto socialmente definido.* Este descubre un hecho significativo de la capacidad misma de la actuación y comunicación. En la que se exponen las opiniones, posturas y acciones acerca de las percepciones; se espera que en las diversas circunstancias y relaciones sociales el profesor sea capaz de responder en todo momento.

Estos tres aspectos son el ancla para la aparición del proceso de formación de una representación social y al combinarse hacen posible el origen del esquema de la representación misma.

La representación social contribuye exclusivamente al proceso de formación de conductas y a la orientación de las comunicaciones. Resolver problemas, dar forma a las interacciones sociales, proporcionar un patrón de conductas son motivos para constituir una representación y separarse de lo que es la ciencia y lo que es la ideología (Mora Martínez, 2002:21).

La Representaciones Sociales son intercambiables, ya que se crean de manera simultánea y de manera recíproca, en este caso el concepto y percepción de las representaciones sociales de la práctica docente de los profesores es una teoría natural que integra conceptos cognitivos como la opinión, la actitud, la creencia, entre otros, que da lugar a una forma de conocimiento de sentido común. Es un

proceso donde se tiende a interpretar la subjetividad²² de la práctica docente de los profesores del eje psicopedagógico.

2.4. La Construcción Social de la Realidad y la Vida Cotidiana

Berger y Luckmann (2006) en su tratado de “la construcción social de la realidad” refieren que “la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce”. En este sentido desarrollan su tesis en relación a un propósito: *Definir la realidad* como parte del reconocimiento de aquellos fenómenos que legitimizamos y que no podemos ignorar o abolir de nuestra vida cotidiana. Definir *el conocimiento* como parte fundamental de la construcción de saberes específicos. *La realidad y el conocimiento* pertenecen a contextos sociales específicos. “En otras palabras, sostenemos que la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad” (Berger y Luckmann, 2006:13). Que se fundamentan en como el conocimiento se objetiva, se institucionaliza y legitima socialmente para quedar establecido como realidad.

Las aportaciones que estos autores realizaron acerca del sentido común como objeto de estudio de la sociología, permitieron que la Teoría de las Representaciones Sociales profundizara en los siguientes aspectos:

2.4.1 Conocimiento en la vida cotidiana

La “vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene un significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 2006:34). En donde los profesores, a partir de su práctica docente la

²² Delgado Tornés (2004) nos dice que la: Subjetividad es parte de la cultura, pero es aquella parte que es inseparable de las personas concretas.

van transformando en relación con su experiencia, en correlación de como se presentan los eventos en su cotidianidad.

La vida cotidiana tiene una diversidad de connotaciones como el hecho mismo de una realidad cambiante conforme a los acontecimientos significantes en la vida de los profesores, hablar de las representaciones sociales de los profesores es interpretar esa cotidianidad en la cual su práctica docente emerge como algo más que dar a través de su experiencia. Ágnes Heller (1987) menciona que “la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”, es decir, la manera en como el conocimiento del profesor se da en la vida cotidiana es producida en su relación con la sociedad.

Las RS de los profesores que tienen sobre su práctica docente es la conformación del contexto mismo de su realidad, de su relación con los otros actores de su cotidianidad en esa cultura creada y transformada a partir de sus experiencias y necesidades mediatas en los diversos escenarios de la FES Aragón. De esta manera, Piña Osorio (2002) señala que “la vida cotidiana es un cruzamiento de situaciones sociales e historias particulares” en las que cada persona (profesores) en sus escenarios particulares marcan las diferencias, se observan los cambios relevantes o intrascendentes, así como la variedad de acontecimientos que transforman su vida cotidiana, su práctica docente y su experiencia.

Para Schutz (1993) vivir con y para los otros, orientar nuestra vida, compartir actividades o trabajos comunes entre contemporáneos, predecesores y sucesores nos permite que influyan en nosotros e influyamos a los otros, y se supone que comprendemos y somos comprendidos. En sus palabras

En estos actos de establecimiento e interpretación de significados se construyen para nosotros, en grados variados de unanimidad, en una mayor o menor intimidad de vivencia, en múltiples perspectivas que se entrecruzan el significado estructural del mundo social, que es tanto nuestro mundo (Schutz, 1993).

Entender las Representaciones Sociales sobre la práctica docente constituyó el vínculo al que adhieren sus marcos de acción. Las Representaciones Sociales funcionan como ordenadoras de las orientaciones que les permiten encaminar sus intereses y legitimar sus prácticas en distintas dimensiones de intervención. Las Representaciones Sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

La vida cotidiana, escolar, académica y la práctica docente de los profesores, son aspectos subjetivos, intangibles que juegan un papel importante dentro de las investigaciones sociológicas y antropológicas, porque forman parte de la cultura académica y de la formación de los docentes del eje de Psicopedagogía en la Licenciatura en Pedagogía. Michael Cole (1999) nos dice que es complicado reconocer o pensar en la cultura, porque estamos inmersos en ella y, por lo tanto, somos como los peces dentro del agua, por lo que no la percibimos.

Piña Osorio (2002) menciona que la cultura es aquella que se forma a partir de los productos materiales e inmateriales, es decir, no sólo de aquello que vemos o palpamos o que se puede medir. La cultura es lo que existe en la vida diaria, en nuestro contexto en el cual nos desenvolvemos día a día y en los diversos significados que posibilitan la comunicación.

2.4.2. La importancia del lenguaje y la comunicación

La realidad de cada persona (profesor, estudiante, trabajador) ya se presenta objetivada. Son la forma (instrumento) en como aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada, “el lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí” (Berger y Luckmann, 2006:37). Una de las primeras formas de

interpretar las RS es el lenguaje en el que se expresan todos esos eventos trascendentes o relevantes.

Con relación a esta investigación el punto de quiebre es que el profesor observe, desde otra perspectiva, su práctica docente y pueda ver en ella la trascendencia de la misma; observe las carencias para realizar un cambio o permanecer estático. Toda deconstrucción y reconstrucción de su práctica se verá implicada en el aspecto de saber ¿Hasta dónde quieres trascender? ¿Qué deseas difundir en los estudiantes? ¿Qué propósitos tienes hacia ellos? ¿Su práctica docente cubre sus expectativas personales? ¿Cómo afecta el entorno a su práctica?, son preguntas que van surgiendo conforme se acerca el momento de entrar al campo de investigación, a esa aula que es su entorno, su mundo donde se crean las Representaciones Sociales de cada docente.

Delgado Tornés (2004), nos dice que la *subjetividad* es aquella trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsan y nos dan una orientación para actuar en el mundo. *Subjetividad social* es esa misma trama compartida por un colectivo, por un grupo humano, por una comunidad. Ella le permite construir sus relaciones, percibirse como un "nosotros" y actuar colectivamente. La *subjetividad* es parte de la cultura, pero es aquella parte que es inseparable de las personas concretas. Por lo mismo es la parte más cambiante y frágil de ella.

2.4.3. *La construcción es social.*

Que la vida cotidiana se realiza y organiza alrededor de la comunicación, la interacción entre individuos, grupos e instituciones. Berger y Luckmann dicen que la realidad de la vida cotidiana es un mundo el cual se comparte con otros, otras realidades de las cuales somos conscientes. Es justamente aquí, donde se torna relevante considerar la diferente implantación social de los profesores, sus diversas características demográficas y sus diferentes orientaciones ideológicas.

En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación).

Las RS no son una opinión momentánea y fragmentaria, sino una construcción en torno a determinados aspectos del mundo circundante que estructura una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes de su práctica docente en un sistema social determinado (contexto).

2.5. Práctica Docente

La experiencia laboral de los docentes, así como su práctica es una actividad real y objetiva, que se establece e institucionaliza de manera independiente, asimismo, es una acción transformadora.

Desde la perspectiva de los profesores es importante investigar sus representaciones sociales, desde su subjetividad en el eje de psicopedagogía. Asumiendo que los individuos construyen sus propias interpretaciones, a partir de hechos significativos y de su propia experiencia en relación con la sociedad o mundo externo, dándole una interpretación propia, proyectando lo que piensan, sienten, creen, hacen, viven y comparten.

La práctica docente es considerada un objeto de reflexión, cuyo potencial de transformación estará dado por la reflexión que a partir de su marco teórico, realice el propio docente. Esta práctica está ubicada dentro de un contexto social e institucional que la condiciona y le da significado. Es mucho más amplia que el espacio de salón escolar (Morán Oviedo, 2006:41).

Las RS de la práctica docente es un acontecimiento mediado por múltiples factores y referencias del sentido común en relación con otros actores, el contexto en el que se entrelazan en su trayectoria. La interpretación del contexto de su práctica docente, la planificación de estrategias, organización de contenidos programáticos, participar directamente en las aulas, analizar introspectivamente su

ejercicio docente, aunado a el desarrollo científico-tecnológico para estar al día y a la vanguardia en tales innovaciones, así como con los países desarrollados, todo esto influye en la práctica docente de los profesores en su cotidianidad.

Las RS son definidas por Moscovici (2008) como un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales las personas hacen tangible su realidad física y social. Nos referimos a que las representaciones sociales dan sentido a la subjetividad del profesor en las actividades en que se desarrolla, es decir, como él resignifica su proceso de enseñanza para reorganizar su práctica profesional.

Toda innovación educativa está influida por los cambios del pensamiento del profesor y, en tal sentido, la evaluación de la práctica docente debe analizar sus juicios, expectativas, actitudes, teorías y creencias, de sobre todo si se lo considera un mediador entre el alumno y la cultura (Monroy Farias M., 2004:163).

Por lo que se debe dar lugar a la forma en cómo realizan su práctica docente y cómo la reconstruyen, a partir de sus percepciones, es decir, a situaciones de aprendizajes simples y complejos para que realice los procesos mentales correspondientes para darle diferentes soluciones a una problemática específica y predeterminada, que lo lleve a la reflexión e interiorización del conocimiento, donde el profesor logre el aprendizaje significativo en los estudiantes *a través de su práctica docente*.

Así es como las Representaciones Sociales de la práctica docente de los profesores nos llevan a interpretar el proceso de incorporación de los conocimientos, la manera en que las transforman y utilizan según su relevancia, fomentando la producción de ideas y prácticas innovadoras.

Si se considera al docente como un profesional, debe regimentarse en qué consiste su tarea, lo que implica reconocer la dimensión intelectual, pedagógica y social de su actividad, sin limitar sus funciones al cumplimiento formal de lo establecido en un plan de estudios (Díaz Barriga A., 1994:97).

Cuando hablamos de la construcción de aprendizajes es solamente un reflejo selectivo de la búsqueda de representaciones sociales con relación a la práctica docente, transformándola, si es necesario, para dar respuesta a las problemáticas que se presentan en la vida cotidiana de los profesores. En otras palabras, la forma de conocer la modelan con su experiencia vivida, de manera que la interrelación del sujeto con el mundo ayuda a modificar la percepción del mismo.

El propósito de la formación es adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia de reelaborarla. La teoría aporta nuevos elementos a la reflexión sobre la práctica experiencia, lo que permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica (Fierro, 2005:25).

Por lo que interpretar sus representaciones sociales de cómo construyen la práctica docente, depende de la manera en que se guie y/o enseñe a los estudiantes para desempeñarse profesionalmente. En términos generales, los profesores deben reconocer los contextos sociales y el modo en que influyen; observar las relaciones y acciones en el interior y exterior de las aulas, así como las estrategias y actividades a las que recurren.

La pasión, la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de innovación constituyen un reto para el docente; la organización de propuestas metodológicas permite enfrentar con elementos concretos dicho reto, pues cada estructura de actividades bien concebida y bien lograda es un motivo de satisfacción del docente (Díaz Barriga A., 1999:73).

En este tenor, se considera indispensable comprender el papel del profesor en su práctica docente dentro de la Licenciatura en Pedagogía, a partir de su contexto académico, social y cultural para un mejor desenvolvimiento en el aula. Por ello, retomar la teoría de las Representaciones Sociales permite recuperar la representación social que tiene el profesor de sí mismo, de su práctica docente que construye en su contexto, en su cotidianidad.

Cecilia Fierro (2005:21) menciona que:

Entendemos la práctica docente como 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 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.

Lo que nos permite interpretar, a través de las representaciones sociales las diversas posturas de los profesores de su práctica docente, a partir de su desempeño diario que les da la experiencia y saberes adquiridos.

Las Representaciones Sociales son una expresión del pensamiento natural del profesor, no predeterminado, sino concebido, a partir de su entendimiento de los hechos, de una reconstrucción mental de los saberes adquiridos. Esta teoría nos permitió interpretar cómo los profesores son autónomos para seleccionar y retener; descomponer y objetivar; construir teorías, reconstruir y reproducir el discurso en el aula, permitiéndose explicar y evaluar su entorno, a través de sus Representaciones Sociales en la práctica docente.

Nadie puede construirse el puente sobre el cual hayas de pasar el río de la vida; nadie, a no ser tú.

Federico Nietzsche

CAPÍTULO 3

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Metodología de la Investigación

En este apartado caracterizamos la investigación cualitativa, vinculada a la teoría de las Representaciones Sociales como nuestros ejes de trabajo, interpretando las RS de los profesores que tienen sobre su práctica docente.

En esta investigación se interpretaron las Representaciones Sociales, que tienen de su práctica docente los profesores de la Licenciatura en Pedagogía, teniendo como contexto a la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón. Las RS están enfocadas a las experiencias construidas por los profesores a través de su contexto, refiriéndonos a sus creencias, valores y vivencias.

Es importante mencionar que el hecho de trabajar desde lo cualitativo, lo social y la interpretación no le restan importancia a las investigaciones de corte objetivo y cuantitativo. También reconocemos a la subjetividad como parte de las experiencias vividas en un contexto que permite construir saberes específicos y tener un enfoque cualitativo-interpretativo.

Esta temática se abordó a través de la investigación cualitativa y del *enfoque procesual*²³ que describe Banchs acerca de las Representaciones Sociales, que busca explicar la subjetividad, comprender las interacciones de los profesores y los significados subjetivos, tanto individuales como colectivos. La investigación

²³ El enfoque procesual “se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir del abordaje hermenéutico atendiendo al ser humano como productor de sentidos y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (Banchs M., 2000:6).

cualitativa y del enfoque procesual nos permitieron hacer una conjugación de aspectos sociales-profesionales, con la interpretación de sus respuestas, el instrumento utilizado fue la entrevista a profundidad aplicada a los profesores.

Fundamentado en Moscovici y Hewstone nuestro propósito fue retomar el *habitus* de los profesores desde las Representaciones Sociales y utilizar el enfoque cualitativo-interpretativo en las RS que los profesores tienen sobre su práctica docente, vinculados con escenarios particulares, acciones, opiniones, situaciones, actores y en la vida de memoria con quienes entablan contacto en los escenarios de la FES Aragón.

Moscovici y Hewstone (2008) mencionan que los signos que nos formamos son los que quedan inscritos en nuestra memoria:

Las representaciones están inscritas en los pliegues del cuerpo, en las disposiciones que tenemos y en los gestos que realizamos. Forman la sustancia de ese *habitus* del que hablaban los antiguos, que transforma una masa de instintos y órganos en un universo ordenado, en un microcosmos humano del macrocosmos físico, hasta el punto de hacer que nuestra biología aparezca como una sociología y una psicología, nuestra naturaleza como una obra de la cultura. Enraizada así en el cuerpo, la vida de las representaciones se revela como una vida de memoria.

La teoría de las Representaciones Sociales aunada a la investigación cualitativa, nos permite abordar desde una perspectiva completamente social cómo los actores, a partir de su contexto social, cultural, político y familiar, van transformando su práctica docente, en su cotidianidad. Martín Mora (2002) retoma a Moscovici y señala que “la Representación Social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”. En este sentido, el profesor transforma su práctica, a partir de la cotidianidad y experiencias previas.

Para interpretar las RS de los profesores sobre de su práctica docente es importante conocer cuáles son las construcciones que tienen sobre su experiencia

y contexto, es decir, poder interpretar su subjetividad por medio de las entrevistas que realizamos.

La investigación cualitativa de acuerdo a Álvarez-Gayou (2009), busca conocer la subjetividad de nuestro sujeto de estudio, en este caso la práctica docente de los profesores. A través de la investigación cualitativa logramos interpretar las diferentes representaciones sociales de los profesores del eje de psicopedagogía. También se describen los acontecimientos para dar un significado a las acciones de los profesores, es decir, la investigación cualitativa estudia la realidad en sus contextos naturales, investiga e interpreta las alternativas, las estrategias de los profesores en la construcción y reconstrucción de su práctica docente, a través de sus representaciones sociales que generan sus propios saberes.

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando dar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez Gómez, 1996:72).

Sampieri (2006) nos dice que la investigación cualitativa sugiere investigar temas poco interrogados y poco estructurados.

Esta cosmovisión o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana. Los modelos culturales se encuentran en el centro del estudio de lo cualitativo, pues son entidades flexibles y maleables que constituyen marcos de referencias para el actor social y están construidas por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia personal (Hernández Sampieri, 2006:19).

Retomando las palabras de Sampieri, en esta investigación lo cualitativo es parte fundamental ya que es una combinación perfecta de la teoría de las Representaciones Sociales en la que se conjugan de una manera sutil por la tendencia social que comparte como si fueran una misma.

Este tipo de investigación interpreta los diferentes enfoques de un contexto particular, el cual determina ciertas características específicas del entorno biopsicosocial de los profesores. En este caso se interpretarán los resultados de las entrevistas hechas a los profesores, acerca del significado de sus representaciones sociales en relación con su contexto específico, desde sus puntos de vista, lo que opinan, sus creencias y la interpretación de las Representaciones Sociales que tienen sobre su práctica docente.

Es importante interpretar cuáles son las representaciones sociales de los profesores con base en las experiencias que han tenido de su práctica docente como procesamiento de la misma. Como dice Merlín Wittrock, los procesos de pensamiento, así como las estrategias utilizadas por los profesores abarcan un conjunto organizado y complementario de cogniciones.

Erickson (1997) nos dice que “es importante recordar que la investigación cualitativa que centra su atención en la enseñanza en el aula es un fenómeno reciente en la investigación educacional”, se centra más en el significado humano, en la vida social, a partir de sus experiencias. Teniendo en cuenta que el fenómeno social se ve afectado por la cotidianidad que está inmersa en el contexto social, cultural, económico.

En esta investigación estudiamos a las Representaciones Sociales de los profesores en relación con su práctica docente, la construcción de la misma, de su práctica docente, desde su perspectiva y comprensión intersubjetiva que nos ayudará a realizar la búsqueda el contexto en el que se han desarrollado los profesores, es decir, lo que dicen, creen, piensan y viven a través de su experiencia.

Otros aspectos de lo que ocurre en un caso particular de enseñanza son específicos de las circunstancias históricas y culturales de ese tipo de situación y aun otros aspectos de lo que sucede son exclusivos de ese acontecimiento particular y de los individuos específicos que intervienen en él (Erickson, 1997:222).

No se debe pasar por alto el precepto teórico que plantea esta teoría donde se enuncia que toda representación es siempre de algo (el objeto y la práctica docente) y de alguien (profesores). Dada la relación lógica entre ambos es indispensable señalar algunos aspectos metodológicos que puntualiza Celso Pereira de Sá (1988), que consideramos fundamentales cuando se trate del estudio de estas Representaciones Sociales:

- a) Enunciar exactamente el objeto de la representación.
- b) Determinar los sujetos en cuyas manifestaciones discursivas y comportamientos se estudiará la representación.
- c) Determinar las dimensiones del contexto sociocultural donde se desenvuelven los sujetos que se tendrán en cuenta para conocer sobre la representación.

Evidentemente, nos encontramos ante un amplio espectro de posibilidades metodológicas para estudiar las Representaciones Sociales. Nos corresponde entonces definir la metodología que utilizaremos para la recolección y procesamiento de la información, que en términos de metodología de la investigación consistiría en diseñar el análisis lógico de un estudio, que no es una secuencia lineal direccional, sino un proceso dialéctico que avanza a través de contradicciones.

La investigación cualitativa permite conocer diferentes formas de reconstrucción de la realidad, es decir, este tipo de investigación es un recurso de primera mano, ya que promueve la generación de conocimientos sobre la vida social de los profesores de pedagogía.

Este tipo de investigación implica la utilización de los instrumentos de recolección (la entrevista, observaciones, experiencia personal, historias de vida, diario de campo, entre otros) y la interpretación de la información. Por lo cual en esta investigación se utilizaron como instrumentos la entrevista semiestructurada y la observación.

3.2. Población de Estudio

Para la realización de esta investigación se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los profesores de la Licenciatura en Pedagogía del turno matutino y vespertino, de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, ubicada en Av. Rancho Seco s/n, Col. Impulsora, San Juan de Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.

Los profesores tienen asignaturas en el eje de psicopedagogía, en la mayoría de los semestres pares e impares del primer al octavo semestre de la licenciatura. La población total de los profesores del eje de psicopedagogía es de 21, por lo que se entrevistó a 10 de ellos, que fueron elegidos al azar, teniendo por indistinto el sexo, la edad o la antigüedad laboral. Lo que nos dio pie a la elección fue los horarios de los profesores, ya que después de medio día tenían más tiempo para atendernos y así realizar las entrevistas.

Tabla 6
Muestra de población

Población de Estudio	
Mujeres	7
Hombres	3
Total	10

Fuente: Elaboración propia, los datos fueron tomados de nuestros actores

Nuestra investigación se desarrolla desde la perspectiva cualitativa interpretativa de las RS de los profesores, resaltando investigar su subjetividad en el eje de psicopedagogía. Asumiendo que los individuos construyen sus propias interpretaciones, a partir de hechos significativos y de su propia experiencia con relación a la sociedad o mundo externo, dándole una interpretación propia, proyectando lo que piensan, sienten, creen, hacen, viven y comparten.

Los discursos emitidos hechos en las entrevistas son una expresión de las representaciones sociales de los profesores y corresponde al investigador su construcción y comentarios, realizando una cuidadosa interpretación de las mismas, puesto que los universos semánticos producidos por los sujetos incluyen elementos cognitivos, simbólicos y afectivos que organizan, dan sentido y dirección al pensamiento de cada profesor, en particular de las experiencias que tiene sobre su práctica docente.

3.3. Instrumentos

Consideramos que a través de técnicas como la entrevista semiestructurada, podemos tener acceso al material discursivo, las representaciones e interpretaciones que tienen sobre su práctica docente, que por su naturaleza favorece la espontaneidad y la naturalización de la situación de intercambio. Para el desarrollo de cada etapa nos apoyaremos de las siguientes técnicas:

- Observación
- Entrevista

3.3.1. Entrevista

La han definido diversos autores como un instrumento de investigación que sirve específicamente para que en nuestra investigación el profesor pueda expresarse al menos durante en una conversación, dando la referencia sobre aspectos pasados, presentes o futuros. En este caso, sobre las Representaciones Sociales que tienen sobre su práctica docente.

La entrevista es considerada por algunos como instrumento de la investigación. Así la entrevista nos introduce en los debates acerca de la objetividad y la subjetividad, destacando su significado para el desarrollo teórico o explicando sus posibilidades metodológicas (Vela Peón, 2001:66).

La entrevista es teorizada por Álvarez-Gayou (2009) como un instrumento de investigación, que fluye como una conversación, pero que tiene una estructura y un propósito, por lo que en la investigación cualitativa, las entrevistas realizadas buscan entender la realidad del entrevistado e interpretar los significados de sus experiencias.

De igual manera, Vela Peón (2001) nos menciona que la entrevista nos introduce en los debates acerca de la objetividad y la subjetividad, destacando su significado para el desarrollo teórico o explicando sus posibilidades metodológicas.

En este sentido la entrevista cualitativa es importante en la recolección y generación de conocimientos en la investigación social. Fortino Vela (2001) señala que la entrevista cualitativa se ha desarrollado como una técnica alternativa para explorar y profundizar en algunos temas de la realidad social, también es un instrumento básico en la recolección de información en una retroalimentación mutua entre el entrevistado y el entrevistador.

Con relación a la entrevista Álvarez Gayou (2009) nos dice que “una entrevista es un conversación que tiene una estructura y un propósito” la cual nos llevará a la obtención de información, que a su vez nos permitirá interpretar sus representaciones sociales mediante las respuestas obtenidas del entrevistado y que es parte del desarrollo de nuestra investigación.

La entrevista cualitativa proporciona, mediante los procesos de comunicación, una reconstrucción donde se conocen las representaciones sociales, pensamientos, los deseos y el inconsciente del entrevistado, siendo una técnica de gran importancia en las investigaciones. Este tipo de entrevista requirió la elaboración de una guía que nos permitió precisar nuestro objetivo.

En relación con la investigación cualitativa y en este caso la entrevista semiestructurada, manejamos una guía que nos permitió estar centrados en el tema y no perdernos con la diversidad de las respuestas obtenidas.

Tabla 7
Guía de Entrevista

Guía para entrevista semiestructurada

1. Nombre.
 2. Tiempo laborando en la FES Aragón.
 3. ¿Tiene alguna especialidad, cuál es el grado que posee?
 4. ¿Cuáles son las instituciones donde labora?
 5. ¿Cuáles son las unidades de conocimiento que imparte?
 6. ¿Cómo se percibe como profesor de este eje?
 7. ¿Qué entiende por práctica docente?
 8. ¿Su práctica docente cubre sus expectativas personales?
 9. ¿Cómo ha influido el contexto (académico, económico, cultural) en su práctica?
 10. ¿Le interesa trascender en el área de psicopedagogía?
 11. ¿Por qué da clases en el eje de psicopedagogía?
 12. ¿Cómo te percibes como profesor de este eje?
-

El objetivo que se persigue con esta guía de entrevista es indagar las Representaciones Sociales de los profesores relacionadas con sus interpretaciones, opiniones, vivencias formadas a través de sus experiencias, que a su vez están influidas por su cultura y el contexto, entre otros aspectos. A partir de estas preguntas se realizó la entrevista cambiando, quitando o aumentando las preguntas de acuerdo con las respuestas de los profesores para obtener mayor información con un mínimo de preguntas.

3.3.2. *La entrevista a profundidad*

La entrevista es una técnica en la que el entrevistador solicita información de otra persona o de un grupo. En el desarrollo de la entrevista hay que considerar aspectos relacionados entre entrevistador-entrevistado y la formulación de preguntas. Se asemeja a una conversación libre en la que los interlocutores hablan en un modo relajado sobre distintos temas cotidianos. En este sentido, dejarle hablar y escucharle, permitiéndole autocorregirse en sus divagaciones puede ayudarle a vencer esa incertidumbre. Debe realizarse en un clima que respete la interacción natural de las personas.

La realización de una entrevista a profundidad implica entre otras cosas, una amplia construcción de un objeto de estudio, es una construcción que articule diversos conceptos teóricos, políticos, sociológicos, económicos, psicológicos.

Por una parte es indispensable partir de un planteamiento teórico que permita construir el objeto de estudio y que posibilite estructurar el guión de preguntas a partir de una serie de interrogantes, por la otra, se requiere no solo elegir a un buen informante, sino poder crear un clima de cordialidad que permita profundizar en la estructura del diálogo a lo largo de la entrevista (Díaz Barriga A., 2000:128).

La entrevista a profundidad es el instrumento teórico metodológico que empleamos con los profesores para generar expresiones escritas o verbales, así como una serie de eventos, relatos (representaciones sociales) y significaciones (imágenes) en un suceso determinado, con una experiencia vinculada con el suceso u objeto de investigación.

La entrevista a profundidad en cada persona resignifica sus experiencias, a partir de cómo se ha conformado su esquema referencial. Constituye un espacio en el que se busca la producción específica de la subjetividad.

...la realización de una entrevista a profundidad implica entre otras cosas, una amplia construcción de un objeto de estudio, esto es, una construcción que

articule diversos conceptos teóricos, políticos, sociológicos, económicos, psicológicos, etcétera (Díaz Barriga A., 2000:128).

Con la entrevista a profundidad se procura acceder a las representaciones sociales propias y sociales que los profesores van reconstruyendo, a través de la experiencia adquirida en su práctica docente, las cuales surgen de un criterio propio compuesto a partir de sus experiencias, entorno social, cultural, político y educativo, en un sentido más particular de lo vivido. El diálogo establecido como menciona Díaz Barriga, debe ser cordial para el entrevistado–entrevistador, permitiendo que la armonía lleve a la colaboración y realización de las preguntas con respuestas congruentes e informativas.

La entrevista a profundidad se basa en la promoción de un discurso producido en una especie de asociación libre: Busca encontrar disparadores de la palabra del otro, intenta reconocer elementos significantes con los cuales el entrevistado pueda efectuar libremente una serie de asociaciones. Se trata, por tanto, de procurar la palabra del otro, de producir los significados del otro (Díaz Barriga A., 2000:121).

El desarrollo de la entrevista a profundidad con los profesores nos permitió escuchar su experiencia profesional, su discurso con sentido en la práctica docente, los cambios realizados en sus años laborados, el transcurrir de su vida académica en la FES Aragón, entre otros aspectos. Asimismo, se posibilitó la re significación verbalizada de una manera particular de lo vivido, las representaciones, experiencias, vivencias que tienen en relación con los sucesos sociales.

Peña Zepeda y González (2001:332)²⁴ retoman el pensamiento de Jodelet y Moscovici, refiriendo así que las representación social es un fenómeno que se presenta de diversas formas, la producción de significados, la actividad cognoscitiva de orden social y cultural, así como la configuración de su discurso respecto a sus vivencias.

²⁴ En Tarrés, María Luisa. *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*.

Esto nos permitió el tener acceso a datos e información que van más allá de los objetivos que nos habíamos planteado, también nos ofreció la perspectiva de realizar una investigación de corte social, es decir, la entrevista a profundidad nos permitió retomar las representaciones sociales de los profesores, al interpretar los la resignificación de sus experiencias, a partir de la interacción de sus conocimientos, en este caso de sus RS, percepciones, valoraciones, entre otras, con relación a su práctica docente.

3.4. Interpretación de Contenido

La interpretación del contenido puede ser aplicado a distintos niveles de comunicación, en primer lugar está lo manifiesto, es en donde se estudia lo que se dice explícitamente. En segundo nivel está lo latente, es decir, el significado de lo que se dice, en un principio sólo era utilizado el primer nivel de interpretar, ya que se pretendía evitar conjeturas respecto al objeto de estudio, sin embargo, con el tiempo, comenzó a cobrar cada vez mayor importancia la influencia de los mensajes en la conducta, por lo cual se valora el aporte del nivel latente al generar inferencias sobre los discursos.

Erickson (1997) retoma la investigación social a partir de que los seres humanos crean interpretaciones significativas de su contexto y estas una vez hechas se tornan reales, lo que es común se torna real en relación al significado que le damos y cómo lo institucionalizamos como mencionan Berger y Luckmann en su discurso.

La interpretación de contenido en la investigación cualitativa se ocupa de los procesos convencionales de identificación y representación de las características más significativas de las respuestas obtenidas, así como de la interpretación de las entrevistas. Busca que cada uno de los componentes de la investigación se describa en forma explícita para retomar las voces de los actores. Por ello, se

realizaron una serie de categorías para la obtención de las representaciones sociales de los profesores.

Tabla 8
Matriz de entrevista

Categoría	Indicadores	
Factores socio-demográficos	Edad Sexo Antigüedad	
Formación	Inicial	Diplomados Especialidad
	Grados académicos	Maestría Doctorados Postdoctorados
Experiencia laboral	Docentes	Secundaria Preparatoria Universidad (pública o privada) Educación especial
	Administrativas	
Aspectos económicos	Trabajo en otras instituciones	
Práctica docente	Actividad realizada en relación con la práctica Actividades de educación continua Actividades colegiadas	
	Cultura de los alumnos	Aula Campo de investigación

Nota: La interpretación del contenido permite ofrecer la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso de los profesores.

3.5. Observación: Escenarios de las Entrevistas

En la investigación cualitativa con la que abordamos las Representaciones Sociales desde un enfoque procesual, a partir de un marco fenomenológico-interpretativo se emplea el campo observacional, en este caso en el transcurso de las entrevistas realizadas a nuestros actores. Esta se ha empleado para visualizar el contexto, para propiciar un acercamiento a su realidad, a sus representaciones sociales, conocer sus experiencias y significados que nos proporciona el lenguaje.

Es decir, la observación nos permitirá interpretar, conocer y comprender las representaciones sociales que han construido y reconstruido a través de sus experiencias y práctica docente, en medio de su cotidianidad, dándole significado a su vida profesional.

Goode y Hatt (1980) mencionan que la observación “está en posibilidad de registrar el contexto que da sentido a las expresiones de opinión, sobrepasando la riqueza del cuestionario usual”.

Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos. Gran parte del acervo de conocimientos que constituye la ciencia ha sido lograda mediante la observación.

Existen dos clases de observación: la observación no científica y la observación científica. La diferencia básica entre una y otra está en la intencionalidad: observar científicamente significa observar con un objetivo claro, definido y preciso. El investigador sabe qué es lo que desea observar y para qué quiere hacerlo, lo cual implica que debe preparar cuidadosamente la observación. Observar no científicamente significa observar sin intención, sin objetivo definido y, por tanto, sin preparación previa.

Utilizamos la entrevista en el desarrollo de una conversación para obtener información de acuerdo con el tema a investigar. A cada uno de nuestros actores

lo contactamos previamente, solicitando cita, dándoles prioridad para que conforme a su agenda nos atendieran, sin interferir en su trabajo. A continuación narraremos el cómo se realizaron las conversaciones con cada uno de nuestros actores.

3.6. Entrevistas con los Docentes

La entrevista con el docente 1 (D1)²⁵.

La entrevista fue realizada un viernes por la tarde, antes de que iniciara su hora de clase, esta no se llevó a cabo en el horario estimado de la cita (3:00 pm), por los imprevistos climáticos (lluvia), retrasándose 20 minutos. Cuando llegó el profesor al lugar indicado, nos trasladamos a un aula del edificio de pedagogía, donde el profesor daría clase.

Al comenzar la entrevista me presente nuevamente con el docente (aunque previamente al contactarlo lo había hecho), le comenté la razón de la entrevista y a grandes rasgos cómo se desarrollaría. El inicio fue precipitado y tenso, pero al paso de los minutos el docente mostró interés, se desenvolvió y se mostró más abierto en sus respuestas, por lo que el desarrollo fue ameno y permitió que el tiempo pasara rápido.

La entrevista con el docente 2 (D2).

La entrevista fue realizada en la sala de firmas, por solicitud del docente. Se llevó a cabo un día martes a medio día, que es la hora en que terminaba sus horas clases en el edificio de pedagogía y estaría libre de otros compromisos.

²⁵ Esta nomenclatura D1, D2, D3, [...], D10, nos refiere al Docente x, se utilizará continuamente en el capítulo donde se presentan los resultados.

El proceso de la entrevista se realizó de manera amena y agradable, ya que el docente colaboró de manera concisa, clara y precisa. A pesar de que la entrevista se hizo en un lugar público, no hubo intervención ni distracciones en el transcurso de la misma.

Al término de la entrevista, el profesor comentó su disposición de seguir en contacto si consideraba necesaria una segunda entrevista para la investigación.

La entrevista con el docente 3 (D3).

Esta entrevista fue realizada un jueves, a las 6:00 pm, en las aulas del edificio de pedagogía. El docente estaba presente cuando arribamos al lugar, así que nos dispusimos a la presentación del tema y a explicar cómo se desarrollaría la entrevista.

Desde el momento en que contactamos al docente y nos diera cita se mostró accesible. Durante el transcurso de la entrevista sus estudiantes llegaron a dejar trabajos, mismos que recibió en atención a ellos, dadas las condiciones del clima, que por momentos pensamos no pararía de llover. Aún con el ruido de los truenos, la entrevista se desarrolló plácidamente y sin prisas, sin perder la atención de nuestro actor y recibiendo sus respuestas oportunas.

La entrevista con el docente 4 (D4).

La entrevista fue realizada un día lunes, a las 5:00 pm, en el área de profesores de la sala de firmas, para evitar el exceso de ruido. El docente se mostraba nervioso al inicio de la entrevista, pero posteriormente se pudo observar que al momento de contestar lo hacía con más soltura.

La entrevista se desarrolló con fluidez, aunque nuestro actor checaba su reloj para llegar a tiempo a su clase no perdió el control de sus respuestas, mostrando cautela en algunas de ellas. Sin darnos cuenta el tiempo pasó de manera fugaz.

La entrevista con el docente 5 (D5).

El docente llegó cinco minutos antes del tiempo señalado en la cita, así que la entrevista fue realizada un miércoles a las 3:00 de la tarde, en el edificio de pedagogía, en el aula donde impartiría clases.

Antes de empezar la entrevista nuestro actor señaló que era placentero ser parte de una investigación al ser involucrado de una u otra forma. Gracias a esta disposición la entrevista fue abierta y permitió fluir libremente la información en cada pregunta realizada.

Debido a la confianza y empatía desarrollada en el transcurso de la conversación, se tomó un poco más del tiempo previsto.

La entrevista con el docente 6 (D6).

Con el docente no se hizo previa cita, ya que cuando se le pidió una solicitud de entrevista, mencionó que no tenía tiempo disponible en su agenda de trabajo. Después de pensarlo, hizo la sugerencia de realizar la mitad de la entrevista en ese momento y el resto una semana después. La entrevista fue realizada un día miércoles, 12:30 pm, en el edificio de pedagogía.

Después de iniciada la entrevista y pasados veinte minutos fluidos de información y apertura a través de sus respuestas, hicimos hincapié el tiempo transcurrido, proponiendo que termináramos el cuestionario de una vez, así no perdería el sentido de la entrevista y nos sabría como retomarlo posteriormente. Así que fue algo sorprendente que dispusiera de su tiempo de una manera tan espontánea,

considerando que en ese momento estaba trabajando, cediendo su tiempo y colaboración para esta investigación.

La entrevista con el docente 7 (D7).

La cita realizada con el profesor fue por teléfono, ya que por el exceso de trabajo y porque se cruzaban los horarios de nuestro actor no lo habíamos localizado, a pesar de este contratiempo la entrevista fue realizada un día martes, a las 6:00 pm, en los salones prefabricados.

Al llegar al lugar de la reunión, el profesor ya se encontraba trabajando con sus estudiantes en diversos proyectos con planes de publicar en el futuro inmediato. En lo que hacía algunas observaciones a sus estudiantes, me indicó que acercara una silla hacia su escritorio para poder comenzar.

La entrevista se desarrolló de manera amena y en un ambiente agradable, dando oportunidad al profesor a que se relajara e hiciera un halago sobre su persona y de la relación laboral. Debido a la apertura que se dio en la entrevista, hubo preguntas que no se realizaron porque se contestaban automáticamente con las respuestas del profesor.

La entrevista con el docente 8 (D8).

Desde el primer contacto con el docente, el comportamiento fue de mucha amabilidad y acceso. El día de la entrevista fue un martes, a las 12:30 pm, en la biblioteca, lugar sugerido por nuestro actor, previniendo que no hubiera ruido y fuera más personal.

El día en que le solicité la entrevista, llegó con una actitud positiva, abierta y dispuesta. Pero al darse cuenta de que iba a ser grabada se puso nerviosa, sin

embargo, tomó aire y bromeó sobre la situación. Lo que permitió que el desarrollo de la plática fuera fluido, ameno y versátil.

Lo que me parece importante resaltar es que al igual que nuestro docente 4, varias de las respuestas las hizo enfatizando que esa era su forma de pensar, ser y actuar. Lo que demostró que sus respuestas eran sinceras y un tanto emotivas.

La entrevista con el docente 9 (D9).

Al llegar al lugar de la cita, esperamos 15 minutos a que llegara el docente, tomamos en cuenta que los horarios de nuestro docente 9 son corridos y tenía una clase previa, esperamos. La entrevista se realizó un día miércoles, a las 3:00 pm, en el edificio de pedagogía. Cuando llegó pidió una disculpa por el retraso, nos cedió el tiempo establecido y un poco más.

El inicio, desarrollo y conclusión de la entrevista se dieron sin premura alguna, en un tono de versatilidad, espontaneidad y bromas en sus respuestas, mencionó los cambios profesionales a lo largo del tiempo y sin perder la objetividad de sus respuestas ampliaba su discurso.

La entrevista con el docente 10 (D10).

Esta fue la última entrevista realizada, existieron algunos contratiempos como el hecho de haber cancelado una cita estando en el lugar y en espera a que se desocupara, argumentando que se le había olvidado, razón por la cual tuvimos que agendar una nueva cita. Finalmente, la entrevista fue realizada un día sábado, a las 9.30 am, en su lugar de trabajo (fuera de la FES Aragón).

Si bien, en cada entrevista se pretendió llevar una conversación amena, para prever un ambiente relajado, estar en las instalaciones donde el docente labora los fines de semana no permitió que se realizara de esta manera a causa de las

consecutivas interrupciones. El lugar donde se tenía previsto realizar la entrevista era en su oficina, pero otras de las personas presentes habían programado un evento en ese espacio, así que la entrevista se hizo en la recepción de las instalaciones.

El desarrollo de la entrevista se dio de manera apresurada, con interrupciones por llamadas telefónicas y de petición de papeleo, así como un marcado control de los minutos por esta razón hubo tensión durante el tiempo de la entrevista.

Ahora bien, con cada entrevista y al conocer las aulas donde laboran algunos de los profesores, o bien, los lugares en donde desarrollan su práctica docente se pudo apreciar la relación profesor–alumno dentro del aula, así como el contexto y la práctica docente que ejercen en otras instituciones.

La interpretación de su práctica docente está rodeada de una infinidad de elementos que propician cambios, ya sea en la planificación de estrategias, en la organización de contenidos y al establecer un orden con cada momento surgido en el aula, sin embargo, el contexto social y cultural que se contempla en la vida académica de los profesores nos permite escuchar, ver y, al mismo tiempo, conocer la Representaciones Sociales que tienen sobre estos aspectos y que se entrecruzan con su práctica docente. En el siguiente capítulo lo retomamos como resultados de esta investigación.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1. Resultados Obtenidos de las Entrevistas

Retomando las palabras de Tlaseca Ponce (2001) “reconocer al maestro significa en este proyecto, entenderlo en sus preocupaciones éticas y pedagógicas y en las relaciones entre estas, sus saberes y su acción, es decir, aquello que es constitutivo y estructurante del ser docente”, el propósito de esta investigación es darle voz a nuestros actores y el contribuir a la revalorización de los profesores.

Mediante las Representaciones Sociales de los actores se constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Las representaciones, muestran características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. Es bajo la forma de las Representaciones Sociales que el individuo está influido del interactuar social en su comportamiento y cognitivamente. En otras palabras, damos una serie de atributos a personas, cosas y a las situaciones que surgen en nuestra cotidianidad.

Las atribuciones van a permitir a toda persona organizar su medio y entorno, infiriendo de las informaciones, de las creencias o de los rasgos de personalidad, percibiendo la causalidad de los hechos sociales a partir de los procesos atribucionales (Bueno Abad, 2000:29).

Las representaciones son aquellas que se forman o crean con relación a las experiencias, con la influencia de nuestro medio ambiente, en torno a los

acontecimientos de la vida diaria, de las informaciones obtenidas, de los conocimientos, todo eso ayuda a forjar la construcción social de la realidad. En otras palabras, las Representaciones Sociales permiten a los profesores hacer las construcciones de manera simbólica que se crean a partir de su relación con la cotidianidad y a través de su sentido común. Cuando hablamos de la elaboración o construcciones de la práctica docente por medio de las representaciones, estas son un reflejo selectivo de la búsqueda de soluciones con relación a la experiencia, transformándola si es necesario para dar alternativas a las problemáticas que se presentan en la vida cotidiana y profesional del docente con relación a su práctica docente.

En esta investigación se interpretaron las Representaciones Sociales de los profesores sobre su práctica docente, a través de las cuales nos permitieron observar cómo han vivido su formación y así dar cuenta de las prácticas y significados. El Plan de Estudios de Pedagogía fue modificado en el 2003 y estructurado en fases de formación básica y de desarrollo profesional; líneas eje de articulación y unidades de conocimiento. Esta investigación se realizó en semestres pares e impares, en diferentes momentos del ciclo escolar, con profesores del eje de psicopedagogía de ambos turnos de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Con las entrevistas realizadas se pudo reconocer la vida escolar profesional, la interrelación entre los profesores, el contexto y la percepción que tienen de su práctica docente. Las Representaciones Sociales de los profesores nos permitieron interpretar la construcción simbólica que crean con la cotidianidad, a través del sentido común mediante cinco categorías, que se presentan a continuación, junto con las respuestas más representativas de cada uno de los profesores.

4.2. Resultados por Categorías de las Representaciones

4.2.1. Categoría 1: Sociodemográfico

Se considera indispensable comprender el papel del profesor en su práctica docente dentro del ámbito educativo y es a partir de su contexto académico, social, cultural²⁶ que podrán tener un mejor desenvolvimiento en el aula. Por ello, retomar la teoría de Representaciones Sociales permite recuperar la percepción que tiene el profesor de su práctica docente que construye en su contexto, en su cotidianidad; que confronte y pueda ver la trascendencia de su práctica docente; observe las carencias para realizar un cambio o permanecer estático, ya que la exclusión en el aula también se da por ser inteligente o no serlo, ser el serio del grupo o el extrovertido.

En relación con las actividades sociodemográficas de los profesores, que incluyen: la edad, el sexo y la antigüedad (o años laborados en la FES Aragón), encontramos que 7 de 10 de nuestros actores son mujeres, con referencia a la edad, esta oscila entre los 34 y 60 años de edad aproximadamente, aunque algunos omitieron decir su edad; así también los profesores que fueron entrevistados tienen entre 12 y 29 años laborando en la FES Aragón.

- Pues entre aquí como por el 2000, cuando se levantó la huelga, llevo 12 años. Y pues, desde la licenciatura he tenido relación con la psicopedagogía (D3).

- Pues llevo mucho tiempo trabajando aquí, desde que salí de la carrera, trabajé en capacitación en empresas privadas, también en la administración central de la policía fiscal federal, esa es mi experiencia, básicamente, capacitación. Ya como 26 años, 28, ya no sé (D5).

²⁶ Teniendo en cuenta que cuando hablamos de cultural o contexto cultural, nos evocamos a los aspectos que conforman de manera integral a una persona como son la historia personal, la ideología, los ideales propios, la institucionalización de los mismos, así como el soporte teórico personal. Que en conjunto nos permitirá la reflexión de nuestra práctica cotidiana (Cole, M.; 1999). Adam Kuper (2001) al igual que Delgado Tarrés (2004), mencionan que la cultura es subjetiva, particular y por ende que se deriva del logro humano. A. Kuper hace énfasis en que la cultura es generacional, que esta cambia de un país a otro y, por lo tanto, también es ideológica. Sin embargo, cada autor recae en el mismo pensamiento la cultura es personal, es la manera de ser local *de acuerdo a nuestro contexto u habitus social*.

- *Mmm. tengo 12 años trabajando acá y tengo 52 años (D7).*

- *Tengo 34 años... ¡Mmm! huy que terror decirlo, más de trece años de haber egresado y 12 de estar laborando en la FES (D9).*

La estructura temporal de la vida cotidiana no sólo impone secuencias preestablecida en la agenda de un día cualquiera, sino que impone las transformaciones en cambios profundos, en las prácticas de los profesores universitarios. En primer lugar, porque el proceso auto formativo obedece a una lógica de intercambio y de educación mutua; en segundo lugar, porque el profesor pierde el lugar tradicional de poseedor único del saber por transmitir.

Es justamente aquí, donde se torna relevante considerar la diversidad social de los profesores, sus diversas características demográficas y sus diferentes orientaciones ideológicas, como veremos más adelante. La formación académica permite tener un campo de visualización diferente de su práctica docente, así como la forma de involucrarse con su contexto y con los estudiantes.

En las Representaciones Sociales existen dos procesos: la objetivación y el anclaje, ambos muestran cómo lo social puede convertir un conocimiento en representación y cómo el conocimiento participa en la definición de lo social. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación).

Una condición inherente en los estudios de representación social es la identificación del contexto social en el cual se insertan las personas que elaboran las R S, pues se busca detectar la ideología, las normas y los valores de personas e instituciones y los grupos de pertenencia y referencia (Banchs, 2000:16).

Toda deconstrucción y reconstrucción de su práctica se verá implicada en el aspecto del *deber ser* y el *deber hacer*, que se van trastocando conforme a su práctica docente, experiencia personal y metas personales por lo que surgen las

siguientes preguntas: ¿Hasta dónde quieres trascender? ¿Qué deseas difundir en los estudiantes? ¿Qué propósitos tienes hacia ellos? ¿Su práctica docente cubre las expectativas personales? ¿Cómo afecta el entorno a su práctica?, son preguntas que deben ser contestadas conforme se acerca el momento de entrar al campo de investigación, a esa aula que es su entorno, su mundo en donde se crean las Representaciones Sociales de cada docente.

Las representaciones son aquellas que se forman o crean con relación a las experiencias, con la influencia de nuestro medio ambiente, en torno a los acontecimientos de la vida diaria, de las informaciones obtenidas, de los saberes, todo eso ayuda a forjar la construcción social de la realidad.

En la tabla 8 se observa de manera más general la información que se obtuvo de nuestros actores, con respecto al año de ingreso de cada uno a la FES Aragón, así como el promedio de los años laborados en la institución. Se encontró un promedio de 18 años de práctica docente en la FES Aragón

Tabla 9
Categoría: Sociodemográfico

Profesor	Año de ingreso en la FES Aragón	Años laborados en la FES Aragón
D1	1997	14 años
D2	1984	28 años
D3	2000	12 años
D4	1997	14 años
D5	1984	28 años
D6	1983	29 años
D7	2000	12 años
D8	1990	22 años

D9	2000	12 años
D10	2000	12 años

Fuente: Los datos para la elaboración de la tabla fueron tomados de las respuestas de nuestros actores.

4.2.2. Categoría 2: Formación docente

La Licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón tienen un sello característico, los profesores que laboran en la institución, así como en el área de psicopedagogía, tienen diferentes formaciones académicas, por ejemplo: Pedagogos, Psicólogos, Psicólogos Educativos, Médicos, Ingenieros, entre otros. Permitiendo, que la multidisciplinariedad del trabajo pedagógico, tenga las voces de distintos actores, ya sea en el eje de psicopedagogía o en la propia Licenciatura de Pedagogía. El profesor de la Licenciatura en Pedagogía debe considerar que sus conocimientos y actualización son herramientas formativas teórico-prácticas.

Dicho en término más llanos, en el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras -la figurativa y la simbólica- es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura (Mora, Martín; 2002).

Existe una gran diversidad de profesiones, lo que permite que cada área tenga su propio grupo con afinidades en relación con su formación e intereses logrando compartir conocimientos, estrategias y nueva literatura en relación con su eje de trabajo. La relación entre profesores se da mayormente vía *e-mail* compartiendo experiencias, dudas, bibliografía, entre otros aspectos.

En primera instancia presentamos la formación académica que incluye las categorías de formación inicial (diplomados y/o especialidad) y grados académicos (maestría, doctorados y posdoctorados) de los profesores del eje de

psicopedagogía que fueron entrevistados. De acuerdo con la formación académica se ha encontrado lo siguiente:

- Bueno, hasta el momento tengo el grado de doctor en pedagogía. [...] Tengo la Licenciatura en Psicología, tengo la Maestría en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras y, el Doctorado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (D2).

- Mmm, tengo la Licenciatura en Educación Especial. Tengo una Maestría en Educación pero no tengo el título y una especialidad por la Universidad de España en Psicología Educativa, que hice vía internet (D3).

- Soy licenciada en Pedagogía, egresada de la FES Aragón y maestra por la Facultad de Filosofía y Letras (D4).

- Bueno, mi formación es Psicólogo Clínico Educativo por la Universidad Pedagógica. También la Maestría en Psicología de la Educación, en la Universidad de Barcelona y soy postulante a Doctor, también en Psicología de la Educación, en la Universidad de Barcelona (D7).

- Soy licenciada en Pedagogía, tengo estudios de la Maestría en Pedagogía sin concluir, cursos, diplomados y demás, pero como grado la licenciatura (D9).

Se observa que los profesores tiene una escolarización prolongada, experiencias laborales previas a la inserción, variabilidad en la formación en el tránsito de escuela-práctica docente; una trayectoria dominada por un continuo ajuste de expectativas en la obtención de grados académicos.

Uno de nuestros actores, no tiene ningún grado académico, pero a su favor tiene catorce años de experiencia, que le permiten compartir con sus estudiantes la expectativa laboral exterior a la FES Aragón.

- Yo soy Licenciada en Pedagogía, tengo el grado de licenciatura, no tengo ninguna especialidad (D1).

Es importante mencionar que en la actualidad, la UNAM solicita que el académico tenga un grado superior al nivel que imparte. Al referirnos a la práctica docente y a

la experiencia laboral dentro de la Licenciatura de Pedagogía, que puede ser administrativa o de investigación, a partir de su contexto, para un mejor desenvolvimiento en el aula, se les demanda una formación con un grado académico, más allá de la licenciatura, así como alguna especialización.

La teoría de Representaciones Sociales, nos permite recuperar la representación social que tiene el profesor de sí mismo, de su práctica docente que construye en su contexto, en su cotidianidad, lo que nos da una formación continua. Así, las Representaciones Sociales son expresadas de la siguiente manera:

- Claro, yo no puedo estar planteando lo mismo con cada grupo o cada semestre o cada año, cada grupo tiene necesidades diferentes, y es obligación de uno como docente estar leyendo. (D1)

- Me percibo guapo (jajajaja es un chascarrillo), me percibo como un profesor actual, actualizado, creo que con eso quiero decir mucho, así es, así me concibo, un profesor que se maneja dentro de mi especialidad y en mi área, que maneja las últimas noticias que hay sobre psicología de la educación (D7).

- También han sido diez años de actualizaciones, de lectura, de cursos de diplomados para poder trabajar lo que estoy trabajando ahorita. (D8)

Las RS que tienen los profesores sobre su práctica docente es la conformación del contexto mismo de su realidad, es la actualización constante y lecturas alternativas e innovadoras, de su relación con los otros actores de su cotidianidad en esa cultura universitaria creada a partir de su identidad, transformada a partir de sus experiencias y necesidades mediatas en los diversos escenarios de la FES Aragón. A lo que Díaz Barriga A. (1994) nos hace la recomendación de que “es conveniente la construcción de espacios colectivos que posibiliten la reflexión sobre el trabajo en el aula”. Por lo anterior, las cualidades que tienen los docentes al desarrollarse dentro del aula, en su institución son enriquecer día con día su práctica docente educativa, a partir de la formación académica, de sus experiencias y su vocación por la enseñanza, así como establecer el compromiso y la apropiación de la misión de la institución a la que pertenecen.

En la tabla 9 se puede observar de manera más concreta y específica, la formación de nuestros actores en cuanto a grados académicos. Vemos que en su mayoría son licenciados en Pedagogía, hay psicólogos, licenciados en Educación Especial, la afinidad que comparten es el hecho de ser maestros en Pedagogía.

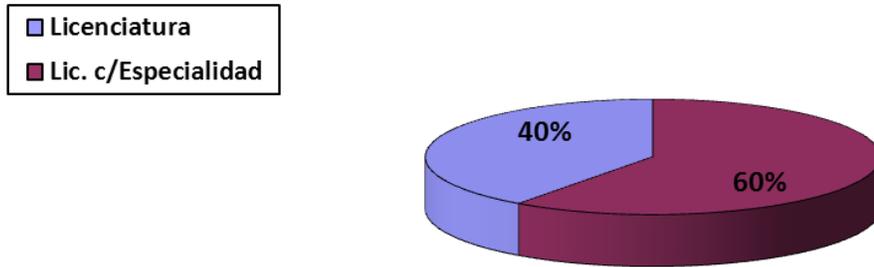
Tabla 10
Categoría: Formación docente

Profesor	Formación	Posgrado	Especialidad
D1	Lic. en Pedagogía	---	---
D2	Lic. en Psicología	Doctorado en Pedagogía	Psicoanálisis
D3	Lic. en Educación Especial	Maestría en Educación	Psicología Educativa
D4	Lic. en Pedagogía	Maestría en Pedagogía	---
D5	Lic. en Pedagogía	Maestría en Pedagogía	---
D6	Lic. en Psicología	---	Especialidad en Sexología
D7	Lic. en Psicología Educativa	Maestría en Psicología de la Educación Doctorado en Psicología de la Educación	---
D8	Lic. en Pedagogía	Maestría en Pedagogía	---
D9	Lic. en Pedagogía	Maestría en Pedagogía (sin grado)	Diplomado en: Perspectiva de Género
D10	Formación normalista y Lic. en Pedagogía	---	Diplomado en: Pedagogía Superior; Sistema Electoral Mexicano y Docencia Universitaria

Fuente: Los datos para la elaboración de la tabla fueron tomados de las respuestas de nuestros actores.

Con base en la tabla anterior, podemos notar que un 60% de los profesores tienen alguna especialidad (véase tabla 10) de acuerdo con su formación profesional o intereses profesionales.

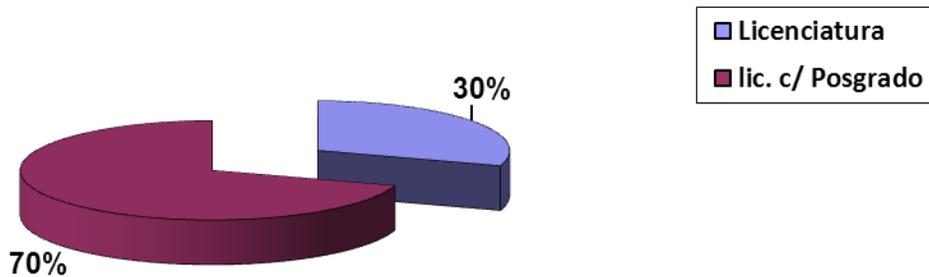
Tabla 11
Estudios de licenciatura y especialidad



Fuente: Entrevista realizada a los docentes.

Un 70% de los profesores tiene estudios de posgrado (véase tabla 11) como la maestría o maestría y doctorado.

Tabla 12
Estudios de licenciatura con posgrado



Fuente: Entrevista realizada a los docentes

También, de los profesores entrevistados, vemos que un 20% tiene estudios de posgrado y especialidad.

Los docentes entrevistados son: cinco egresados de FES Aragón, dos de la Escuela Nacional de Maestros, uno de la FES Iztacala, una de FES Zaragoza, uno de UPN, esto representa que hay diversidad en la formación de los profesores, tenemos pedagogos, psicólogos, psicólogos educativos, profesor de educación especial.

Esto permite que el enfoque disciplinario de los profesores se vea reflejado en la formación de los estudiantes con respecto al perfil de egreso que marca el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Este perfil de egreso menciona que el estudiante debe poseer la capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar programas y proyectos que cubran las perspectivas educativas; proyectos de capacitación, teniendo como base un planteamiento teórico y metodológico, a partir del contexto socioeconómico y cultural. Así como, ser participe en programas de investigación disciplinarios e interdisciplinarios, proporcionar asesorías, practicar la docencia con grupos de distintos niveles, modalidades educativas, condiciones socioeconómicas y culturales (Plan de Estudios DE Pedagogía, 2003:58).

4.2.3. Categoría 3: Experiencia laboral

La experiencia laboral y la práctica del docente son consideradas un objeto de reflexión y construcción continua, cuyo potencial de transformación educativa estará dado por la reflexión realizada a partir del currículo vivido, su marco teórico y contexto académico, que influye en el propio docente. Esta práctica y experiencia profesional está ubicada dentro de un contexto social e institucional que la condiciona y le da significado. Es mucho más amplia que el espacio de salón escolar ya que se ve entrelazada con su cotidianidad (Morán Oviedo; 2006).

- Bueno, estoy trabajando en la Facultad de Filosofía y Letras, en la maestría de Educación Superior en MADENS español y, a parte, tengo mi consultorio (D2).

- Bueno principalmente he trabajado, bueno, la mayor parte de mi experiencia profesional ha sido en la UNAM y en el Centro de Educación Down, que pertenece a la fundación CEA (D4).

- Tengo 47 añitos y llevo 28 años de servicio docente, cuatro años en educación básica como maestro de banquillo, como maestro de primaria y, 24 años como orientador educativo en educación básica, siendo coordinador educativo y subdirector de plantel en educación básica y 12 años como profesor de carrera de asignatura (D10).

La diversidad de las prácticas docentes permiten que las interacciones sociales, proporcionen un patrón de conductas que son motivos para constituir una representación y separarse de lo que es la ciencia y la ideología.

Esta gran diversidad es lo que permite que cada área tenga su propio grupo con afinidades en relación con su formación e intereses, logrando la formación de vínculos con otros profesores en el compartimiento de conocimientos, estrategias y nueva literatura en relación a su eje de trabajo.

- Yo no, yo trabajé en otras instituciones. Después me invitaron a trabajar aquí con otras tablas, pero definitivamente, ejercer la docencia en este espacio es muy diferente a trabajar en una institución privada o particular, es muy diferente, de alguna manera mi práctica se ha ido modificando, replanteando de ninguna manera es la misma, si fuera igual estaría frita si siguiera trabajando de la misma forma (D1).

Díaz Barriga (1994) enfatiza que el aula es espacio para recrear, explorar y experimentar para el profesor y el estudiante, aunado a la motivación para la búsqueda del conocimiento, con el propósito de construir un ambiente placentero, novedosos para él proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que la obtención del aprendizaje provoqué la satisfacción y el deseo innovar. Todo esto se logra con la formación de hábitos, técnicas y destrezas en el proceso de la construcción de aprendizajes. Aunado a esto los hechos humanos están inevitablemente cargados de valores subjetivos y los valores deben considerarse hechos que condicionan el sentimiento la conducta y el pensamiento de los docentes

Las Representaciones Sociales son una expresión del pensamiento natural del profesor, no predeterminado, sino concebido a partir de su entendimiento de los hechos, de una reconstrucción mental de los saberes adquiridos.

Entendemos la práctica docente como 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 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. (Fierro, 2000).

Nos referimos a que la manera en que el profesor reorganiza la forma en que percibe el medio en donde se desarrolla, es como resignifica su enseñanza, por lo tanto habrá una relación con la teoría y la práctica profesional. Gimeno Sacristán (1997), menciona que son los docentes los artesanos dominadores de un oficio en el que se sienten creadores, a lo que Díaz Barriga señala que hacen vivo el espacio donde trabajan que es el aula y, por otra parte, quizá defensores de un campo de intervención que les pertenece. Una forma de legitimar la posesión de la profesionalidad, en otras palabras hacer latente su práctica docente en su contexto.

- Me parece que es un campo que te exige mucho, que requiere de muchos elementos, muchas cosas hay qué hacer, son muy operativas Y tener ese bagaje para analizar... Por eso me gusta mucho la psicopedagogía porque trabajas con seres humanos y te debates entre resultados concretos y procesos (D5).

Al referirnos a lo que comentaron sobre la práctica docente en el aula, son espacios para recrear, explorar y experimentar para el profesor y el estudiante, aunado a la motivación para la búsqueda del conocimiento, con el propósito de construir un ambiente placentero, novedosos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que la obtención del aprendizaje provoqué la satisfacción y el deseo innovar. Todo esto se logra con la formación de hábitos, técnicas y destrezas en el proceso de la construcción de aprendizajes.

A partir del Plan de Estudios (currículo) y de la construcción de su propias imágenes y conceptos se interpretaron las Representaciones Sociales que construyeron los profesores de Pedagogía en su práctica docente, lo anterior se encuentra basado en la interacción con los otros, a través de las construcciones simbólicas de los profesor en su cotidianidad, que se recrearon a través del sentido común.

- No soy un profesor que tenga una visión local de la enseñanza o del aprendizaje, soy un profesor que tiene una visión más global, más universal del aprendizaje, y, en ese sentido, no importaría mucho el contexto en el que estemos, si yo tengo la posibilidad de enseñar lo quiero enseñar en la visión más macro (D7).

Esta visión global es lo que permitiría reconstruir, repensar, y mirarse en el otro para perfeccionar su práctica docente, en busca de un crecimiento personal y profesional, mediante el discurso de otros o el compartir experiencias, mejorando la identidad universitaria. Reconocen que a partir de sus experiencias cotidianas, reflexionar sobre sus saberes y la forma de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

- Porque te estás formando cada día, sí cada día que pasas en las aulas estas formando, además, la exigencia de los tiempos, de todas estas cuestiones exige, porque también caminando con los chavos te exige, tu misma práctica y, bueno, yo creo que la riqueza que te dan los 22 años. Entonces, pues no se puede comparar con decir que se me caían los calzones al principio, al enfrentarme a un grupo y, ahora ya me siento como pez en el agua. (D8)

Los profesores hacen referencia a su práctica docente como es un tránsito de encuentros y desencuentros continuos que son construidos a través de sus experiencias cotidianas, es decir, de su individualidad y particularidad.

Retomando a Moscovici y Hewstone (2008), este sentido común es penetrado por la razón y sometido a la autoridad legítima de la ciencia, en el caso de los profesores la institucionalización de su práctica docente, a partir de la experiencia;

este conocimiento de segunda mano que se extiende y se vierte en los estudiantes y a su vez se establece como nuevo saber.

- Yo creo que FES Aragón se distingue por sus maestros tan jóvenes, pero con bastante fuerza, con bastante energía, no hay comparación en la práctica (D4).

De acuerdo con Berger y Luckmann (2003:86), la realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores, en cuyos términos los otros son aprendidos y tratados, en encuentros cara a cara, es decir que el otro también aprende de manera tipificada esto es que los dos esquemas tipificadores entran en negociación continua.

Al realizar la interpretación sobre las unidades de conocimiento impartidas, se observó que tienen una visión de ser docentes preparados y capacitados; también, algunos sugirieron que se les dieron asignaturas que no habían manejado anteriormente, que para ellos era algo nuevo y completamente diferente.

- Ahorita, algunas de las unidades de conocimiento yo las veo así como que muy teóricas, sin embargo, hoy en día se habla mucho de competencias, competencias docentes, competencias para la vida, etcétera, esto desde la perspectiva de los pilares de la educación de Jean de Lord y es la perspectiva hasta el 2025, supuestamente en política educativa, sin embargo, en cuanto a las unidades de conocimientos, yo sí creo que si hay lagunas. Si nosotros como docentes no alcanzamos como a jalar esa perspectiva y aplicarla en el salón de clases, por eso es que se desencanta, lo que deseas hace un momento, se puede perder el desencanto, como la intensión, como para que estoy estudiando pedagogía, perdón, ¿no? ¿para qué estoy aquí? (D4).

Se observa que la práctica docente es una expresión de los saberes y experiencia de la vida cotidiana de los profesores, en la que se configuran diversas actuaciones y reflexiones particulares que posteriormente conforma su práctica en un proceso dinámico de composición y reconstrucción, es decir, la totalidad a partir del apoyo en elementos teóricos o conceptuales, para poder construir

nuevas síntesis o nuevas formas de conocimiento en cada individuo; por ello, son totalidades nuevas que a su vez llevan en sí mismas un elemento de contradicción, lo que permite la construcción de nuevas hipótesis para reiniciar un proceso de destotalización en análisis posteriores.

En las representaciones de los profesores se observó interés sobre el hecho de tener un espacio donde pudieran compartir, de manera colaborativa, sus experiencias personales, pero con ciertos límites de participación.

Asimismo, la representación social sobre la trascendencia de su asignatura (UC), esperan sea significativo para la formación del estudiante y lo fortalezca en el ámbito profesional en el que se desarrollen.

4.2.4. Categoría 4: Aspectos económicos

La vida cotidiana, escolar, académica y la práctica docente de los profesores se tornan importantes al retomarlos en las investigaciones, desde el aspecto sociológico; constituyéndose en el reflejo de la cultura académica de su propio contexto, nivel económico y social.

- Bueno, no me puedo quejar. La verdad, aquí lo comentamos con una maestra te revisan todo hasta con lupa, con eso de la auditoria, ojala así nos pagaran, el salario no está mal, pero debería estar mucho mejor, la verdad (D1).

- Pues, recordando el comentario de un profesor que nos preguntaba, ¿cuánto ganas o cuál es tu sueldo? Fue algo gracioso porque él decía: “¿Sueldo aquí?, no recibimos sueldo, lo que recibimos no se le puede llamar sueldo, es una gratificación por la obra buena que le hacemos a la nación”. Pues, las condiciones laborales no sólo de sueldo, sino de contrataciones, no son lo que uno quisiera, lo que uno cree merecer, pero bueno, uno dice si y cada semestre dices sí. Se vale quejarse, uno quisiera que las condiciones fueran mejores (D3).

En sus representaciones mencionan que en lugar de mejorar en lo económico se ha llegado a un estancamiento en el mismo, pero también surge la representación de que debido al agradecimiento a la Universidad, consideran estar satisfechos como docentes a nivel cultural, pero no económico.

- La verdad es que pertenecer al gremio de la Universidad es un placer, ser docente es un gusto, económicamente no lo puedo decir, los sueldos son muy bajos, son sueldos base muy, muy bajos los sueldos de la universidad, sin embargo, yo recuerdo mucho a un ingeniero, desafortunadamente murió, hace ya muchos años, cuando yo estaba haciendo mis pininos, que decía, que él le pagaría a la Universidad por dar clases. En esas circunstancias yo estoy igual, económicamente no, pero culturalmente, gracias a ellos, yo soy quien soy (D4).

- En la economía, pues tenemos cada vez sueldos más bajos, el nivel de salarios, por ejemplo, cuando ingrese aquí hace 29 años era muy diferente la situación laboral que teníamos, había horas de apoyo, había ayudantías, había más tiempo para hacer más actividades, también adicionales. Ahora, sólo hay paga de hora frente a grupo, todas las actividades adicionales no, esto obliga a tener otras actividades para tener suficientes ingresos (D6).

En relación con lo económico se encontró que el 80% de los profesores tienen otro empleo, con lo que el traslado de un lugar a otro impide, en su mayoría, un trabajo colegiado dentro de la licenciatura.

- El maestro de asignatura tiene que andar de chambista, entonces cuando uno anda de chambista no pone la suficiente visión en la actividad, estas aquí, allá y acuyá. Yo tengo tres lugares en donde dijéramos no tenemos un lugar de pertenencia, por ejemplo yo no pertenezco a MADENS, no pertenezco a CU, tampoco pertenezco a la SEP, entonces es bastante...no mmm académicamente no hay. Uno se concreta a dar las clases, así es la estructura universitaria desgraciadamente (D2).

En otras palabras, al referirse al aspecto económico, los profesores lo toman como una forma de actuar para satisfacer una necesidad social, que se ha hecho un comportamiento típico, habitualizado, transformando la práctica docente en una

forma repetitiva de hacer las cosas, frente a la necesidad de tener una remuneración económica, la cual se convierte en una conducta normada, con una carga de significado y de deber institucional.

- Desde mi egreso estuve en la SEP dando clases en una secundaria, después estuve en el área de capacitación, dando algunos cursos de capacitación y diseñando materiales para unas empresas privadas, siempre he estado en la Universidad nunca me he alejado, eeh? En la iniciativa privada, he estado en escuelas privadas, obviamente y, actualmente, estoy trabajando en apoyo pedagógico a las preparatorias del Distrito Federal (D4).

También hay otras opiniones diferentes sobre lo económico como la de nuestro siguiente actor:

- Te diré que no, afortunadamente no soy, como podríamos llamar (mmm) no soy de las personas que acumulan dinero, bienes, riquezas (risas). [...] Entonces, esa cuestión realmente no me interes, mucho, a lo mejor pues nada más para sobrevivir, para mis gustos que son los libros, los discos y que a veces son muy caros, claro que dices chin, no puedo, no me puedo comprar los diálogos de Platón en Gredos y me los tengo que comprar de Porrúa (D8).

En otras palabras, la institución satisface las necesidades generales y fundamentales de los profesores, pero lo hacen siguiendo pautas propias de cada grupo humano (como lo es el pago por hora clase), expresando su identidad universitaria y la identidad particular de la planta docente, constituyéndose en la forma en que esa cultura satisface sus necesidades específicas.

En la representación social de los profesores en cómo influye el contexto en su práctica, mencionaron que la parte social y económica de sus estudiantes es la que afecta la realización de ciertas actividades extracurriculares que, por lo tanto, tienen que cambiar algunos aspectos de la evaluación o trabajo en clase. Por lo que la cultura y la institución se manifiestan por los valores, normas, acompañado de símbolos y lenguajes propios presentes en la Universidad. Al referirse a cómo afecta su práctica, consideran los saberes que los caracteriza, les sirve para

construir las próximas estrategias y formas de trabajo, en las distintas unidades de conocimientos y les sirven para atender las demandas actuales y emergentes del campo educativo en nuestro país.

Tabla 13
Categoría: Experiencia laboral

Docente	Trabajo en otras instituciones
D1	Educación básica (secundaria)
D2	Facultad de Filosofía y Letras, en la Maestría de Educación Superior en MADENS Máster Español.
D3	Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, en la UPN.
D4	Capacitación y apoyo pedagógico a universidades.
D5	Capacitación.
D6	Centro de fundación Down.
D7	ISSSTE como coordinador de área.
D8	Instituto Politécnico Nacional.
D9	CECyT (bachillerato).
D10	Capacitación.

Fuente: Elaboración propia, los datos fueron tomados de las respuestas de nuestros actores.

4.2.5. Categoría 5: Práctica docente

Piña Osorio nos dice que la cultura es aquella que se forma a partir de los productos materiales e inmateriales, es decir, no sólo de aquello que vemos o palpamos o que se puede medir. La cultura es lo que existe en la vida diaria y en los diversos significados que posibilitan la comunicación.

Una práctica social porque los actores reflejan la cultura social que hay de cada uno de ellos y su conducta no puede entenderse abstraída de sus contextos sociales de pertenencia. Los docentes, como colectivo social, tienen definido un cierto estatus que indica la valoración social que de ellos se tiene (Gimeno, 1997:85).

Piña Osorio (2002) al citar a Luckmann, menciona que la construcción social se da con relación a la cultura y que esta cultura se forma, tanto de productos materiales como inmateriales, es decir, no es solamente lo observable y medible, sino que implica también aquello que existe en la vida diaria de los profesores, así como en los diferentes significados que posibilitan la comunicación.

- Con muchos retos a resolver, tengo que... si reconozco que mi práctica se va enriqueciendo va mejorando y puedo, pero también se que debo estar en una formación constante, sobre todo fundamentar, buscando bibliografía actualizada. Yo trabajo algunas veces con cine, con literatura con ese tipo de herramientas, así que tengo que estar renovándome constantemente (D1).

- Yo la forma que tengo para transcender con mis alumnos es enseñarles a hacer las cosas bien hechas desde el principio, yo no les tolero trabajos a mano a estas alturas, aunque que a veces las condiciones de impresión y demás no están dadas, no tolero faltas de ortografía en un profesional y mucho menos de la pedagogía, eeh. Las herramientas pedagógicas que implican con la asignatura en este caso de problemas, que las apliquen correctamente que las ensayemos en clase, para que se dirijan a otras personas con autoridad, con respeto, con la seriedad que implica la formación humana y, obviamente, pues que les de resultados, que le remita a él, el haber logrado un granito de arena en la formación de un ser humano, aunque sea en una práctica, esa es la forma en que yo trato de impactarlos y creo que lo logro (D4).

Los docentes en su práctica deben enfrentar retos y problemas para diversificarla y enriquecerla, dentro de la institución. Se debe tomar en cuenta el aspecto consciente de la vida individual, grupal e institucional dentro de la Universidad la práctica docente es una realidad dinámica, que se convierte y orienta a un equilibrio entre la práctica social y la institución.

- Considero que mi práctica es, podría ser, en un principio incomprendida... sin embargo, retomando comentarios, evaluaciones de los alumnos y la forma en cómo los grupos trabajan conmigo, pues podría decir que mi práctica docente es adecuada, adecuada e in situ en el momento actual que estamos

trabajando para manejar los temas requeridos que van a formar al pedagogo y que logren que este se inserte una vez que salga, en una realidad concreta, no que llegue con conocimientos muchos, desfasados quizás y no saber qué hacer el primer día de trabajo (D7).

El docente enfrenta retos en su práctica sobre los discursos y vivencias para lograr acercarse a la subjetividad de los actores y alcanzar un mayor logro en el aprendizaje de los estudiantes.

- Es mi vida, mi práctica docente es mi vida, no se qué, como eh trabajado en tantas partes y haciendo muchos tipos de práctica, no me veo sin ser docente (D8).

En la práctica docente se debe estar en continua reflexión, preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar su propia práctica. Asimismo, ser capaz de relacionarse con los estudiantes y con los otros profesores en su contexto.

- Fíjate que es mínima porque como estamos aquí por horas, de repente si coincido con algunos compañeros con otros no y la verdad es que yo vengo aquí a la escuela a realizar mis actividades y me retiro. No hago mucha vida social (D1).

- Cuando convivo con los compañeros y coincidimos en los horarios, que no son muchos, cuando me confunden con egresada de la UNAM el dialogo fluye, pero cuando se enteran que soy normalista pues si hay un cierto desatino (D3).

De acuerdo con Doise (1979) la diferenciación categorial es un proceso psicosociológico, que une las actividades individuales a las colectivas, a través de evaluaciones e interrelaciones intergrupales. Es decir, en los grupos sociales se generan conocimiento de sí mismo frente a los otros grupos, proporcionándoles su razón de ser de manera natural en la vida profesional cotidiana.

- Bueno mira, es un poco complicado, yo diría muy complicado. Precisamente porque lo económico nos hace venir nada mas a la clase y retirarnos, no tenemos tiempo o un medio tiempo u horas extras para sentarnos a conversar

o a intercambiar puntos de vista con algunos de los profesores, sin embargo, en el área de psico, yo si puedo decir que hemos tenido muy buena comunicación aunque sea por correo electrónico, pero siempre estamos así como: ¿qué te parece esta lectura para modernizar el programa tal? y ha funcionado bastante bien.

En cuanto a comunicación, en función de mejorar los programas, bueno el programa de la unidad de conocimiento, esa es nuestra finalidad. En cuanto interactuar como seres sociales, es muy complicado, muy, muy complicado, por los tiempos, y bueno ni siquiera se decirte si es por las características de personalidad de cada quien, porque en realidad no nos conocemos tan a fondo, pero en cuanto a la unidad hay mucho conocimiento (D4).

Debemos tener en cuenta que la interacción social se da de acuerdo con las formas de pensar, actuar, de convivir y de afinidades profesionales con el mundo circundante en las actividades del mundo laboral, que nos ha permitido adaptarnos a nuestro contexto universitario.

- Bueno, yo creo que en todos los lugares o en todos los trabajos hay con quien te lleves mejor y con quién no. Por cuestiones de ideologías, por posturas, en fin, y creo que varios de los que estamos en el área de psicopedagogía compartimos muchas ideas, como que sí somos afines, en algunas otras puede ser que no tanto, a lo mejor donde creo que existen diferencias es a la hora de hacer el trabajo (D5).

En la Universidad se va conformando la identidad social de la práctica docente en los diversos contextos, es decir, se van construyendo configuraciones muy particulares de formación como gestos, actitudes, emociones en las diversas actividades laborales, sociales y culturales.

- Pues mira, desafortunadamente por cuestiones de tiempo, casi no convivo con los profesores. Conviví muchísimo o al menos tuve la oportunidad de conocerlos a todos y a todas mientras estuve apoyando la jefatura de carrera, te decía que fui ayudante de profesor, y eso me permitió conocer a muchas profesoras que tenían años laborando y que yo jamás había visto. Pero

ahorita por las condiciones laborales, los horarios, prácticamente no puedo convivir con ellos (D9).

El profesor aprende de la vida cotidiana reinterpretando los significados de la cultura, esto mediante continuos y complejos procesos de institucionalización de la vida académica. Por lo que la docencia debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura. Encontramos que las representaciones de los profesores sobre la cultura en la FES Aragón son:

- Desafortunadamente, y a mí que casi me toca, soy la cuarta generación de pedagogía, me toca vivir desde estudiante este crecimiento de la FES, crecimiento en cuanto a matrícula, infraestructura y demás, en decremento en cuanto a cuestiones -no sé si llamarles culturales- cada vez está peor la situación, -no sé si son culturales educativas o qué tendrían que ver los contextos sociales, no. Eh la basura, la limpieza y que no depende tanto de los trabajadores de intendencia, sino de nosotras como profesoras, de las alumnas, de los alumnos no, yo creo que en ese sentido el hecho de que este ubicada Aragón en esta zona, si nos hace diferentes a todas las FES, mucho más que en CU. Si tu visitas Acatlán, donde también hay pedagogía, hay un contraste muy fuerte a nivel cultural. Desafortunadamente, yo creo que la FES recoge de la zona nororiente esta pobreza cultural y escolar que tenemos en esta zona del país y se refleja, se refleja (D8).

En la cultura de la práctica docente los conocimientos personales, el sentido común, en suma, todos los saberes que adquieren en su vida y que pueden compartir con gran número de individuos, desempeñan un papel en la enseñanza, la historia escolar y su la práctica docente se ha formado en un contexto específico.

Los conocimientos de los docentes deben darse en espacios compartidos, donde las nuevas posiciones de la cultura académica sean interpretadas e incorporadas de las representaciones que tienen sobre su cotidianidad. Así, los docentes y

alumnos en su proceso de transición continua, reconstruyen sus prácticas y saberes al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuestas.

El 75% de los profesores del eje de psicopedagogía pasaron por dos acontecimientos sociales importantes en la FES Aragón: Primero, la huelga de 1999 y que concluyó en el 2000; segundo, el cambio de Plan de Estudios de Pedagogía, que fue modificado en el 2003. Las RS que los profesores tienen sobre su práctica docente es la conformación del contexto mismo de su realidad, de su relación con los otros actores, de su cotidianidad en esa cultura creada y transformada, a partir de sus experiencias y necesidades mediatas en los diversos escenarios de la FES Aragón. Como ejemplo de ello, los cambios que se dieron a nivel ideológico en la Facultad por parte de los estudiantes y, curricular en la Licenciatura de Pedagogía. Los profesores del eje de psicopedagogía señalan que:

- Cuando yo llegué en el 2000, hijole, era todo raro, súper raro. Pues venían directamente del levantamiento de la huelga, las instalaciones estaban completamente diferentes, el ánimo de los muchachos era muy, muy diferente al igual que el de los compañeros, Por ejemplo, estos procesos administrativos eran obvios, para mí no, como las altas y bajas, que en lo particular afectan hasta el día de hoy nuestra práctica docente, por la pérdida de tiempo (D3).

La práctica docente está conformada por sus conocimientos experiencias, habilidades, valores, actitudes, capacidades las cuales forman parte de su construcción social.

- El único cambio que a mí me ha tocado experimentar o vivenciar es el cambio de Plan de Estudios. De hecho, las unidades de conocimiento, bueno las ubican de acuerdo a la línea, precisamente para que haya una relación, todas ellas tienen como cierto sesgo. Vamos, si te pones a revisar el Plan de Estudios, te vas a dar cuenta que todas ellas van encaminadas a algo muy específico, o sea, para formar a los estudiantes precisamente en esa línea, en contenidos y en el contexto que tiene que ver con lo psicopedagógico, si hay una relación directa.

Si te vas al documento, al nuevo Plan de Estudios vas a encontrar esa relación de una manera como que clara muy, muy clara y cada una de las líneas de conocimiento están diseñadas de esa forma, o sea, la relación es directa. A parte hay una relación entre línea y línea porque no puede ser aislada. Por ejemplo, yo trabajo en la línea de investigación, una unidad de conocimiento que se llama Investigación en el Aula para mí tiene una relación directa con Taller de Formación y Práctica Docente, que es de la línea psicopedagógica, entonces, el trabajo que realizo en ambas unidades se vincula. Lo vinculo no sólo en cuanto a contenidos, sino en cuanto a las prácticas que llevo a cabo con los alumnos (D1).

Las Representaciones Sociales que construye el docente sobre su práctica se han formado, a través de un proceso de conocer, interiorizar y resolver, dando propuestas, fundamentándose en una argumentación social e individual obtenida a partir de la acumulación de vivencias. Los profesores construyen su práctica docente dando significado y sentido a sus experiencias por medio de teorías implícitas, expectativas, creencias y valores, derivados del sentido común y del curriculum vivido.

- La gran ventaja es que ya hay un Plan, ya hay un objeto de estudios, ya hay o está más gesticulado el perfil de ingreso, el perfil de egreso, cual es para Aragón, cual es el plan de estudios para pedagogía Aragón, el objeto de estudios, autores, rectores, hay contenidos mínimos en los programas. En el plan anterior teníamos mapa curricular, áreas de formación y párale de contar. Quizás una de las desventajas que le veo es lo reducido de los semestres frente a lo cargado de los programas, porque son unidades de conocimiento, entonces se supone que en un semestre tendrían que abarcar todo el conocimiento, la mayor parte del conocimientos relacionado con esta área y un semestre que en realidad es trimestre, no te alcanza.

Otra, desafortunadamente los contenidos mínimos ya están muy rebasados en muchas unidades, pero, bueno, hay una línea, insisto con el plan anterior teníamos el mapa y párale de contar. Otra es que el plan anterior tenía muchísimas materias, eran asignaturas optativas y aquí, desafortunadamente, no, entonces, llegan a séptimo semestre, tienen que elegir cuatro, pero tienes

cinco opciones, entonces no hay cuál vas a tomar, cuál no vas a tomar, porque a fuerza tienes qué, cuál te queda bien (D9).

Sobre el Plan de Estudios actual, los docentes refieren que se deben ir integrando rutas, estrategias y trayectorias de estudio, lo que significa la necesidad de mayor flexibilidad curricular, al impartir cada unidad de conocimiento. El curriculum actual de la carrera de pedagogía fue estructurado por fases de formación, líneas eje de articulación, unidades de conocimiento, fase básica y de desarrollo profesional.

Esta investigación se realizó en eje de psicopedagogía, lo cual nos permitió observar las Representaciones Sociales que tienen sobre su práctica docente los profesores de la Licenciatura de Pedagogía, a quienes se les presentan diversos escenarios en su contexto universitario, esto nos permitió observar su subjetividad de las experiencias vividas de su práctica docente, en la construcción de los significados y tener un panorama de lo que han vivido. En otras palabras, la forma de cómo a partir de su cotidianidad, su entorno y experiencia transforman su práctica docente, de manera que la interrelación del profesor-estudiante, relación estudiante con el plan de estudios, profesor-estudiante-aula, profesor y medio social permiten transformar la práctica, dando sentido y significado, a la representación social de los profesores.

Hay una cosa que pasa, que de repente el conocimiento se vuelve discurso, repiten y repiten, pero nunca lo conecta con la realidad, ése es el problema. Entonces, tu dices, siempre los estoy llamando al plano de la realidad, porque con el discurso se vuelan, se vuelan, se vuelan, pero en la realidad es lo que pasa. Entonces, infundir, vamos a decir, infundir en términos de formación, algo que jamás consideran, la realidad y, a partir de ahí comprender, entender, teorizar lo que ustedes quieran, no perder estas partes, porque al final terminan volando. Y terminas diciendo que bonito discurso, lástima que no les sirve de nada (D2).

Los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas y concepciones provenientes de reflexión sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del

término, las reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas coherentes de significación, representación social de la actividad educativa.

- Afortunadamente, bajo esta cobija de la libertad de cátedra, bajo este amparo, si hay la posibilidad de proponer otros contenidos y yo lo hago, tratando de recuperar el sentido pedagógico (D8).

A lo largo de su práctica docente los profesores deben apropiarse de los saberes que podemos llamar curriculares, que corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos, a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes educativos que ella misma define. Finalmente, los docentes en su práctica desarrollan saberes específicos basados en su trabajo cotidiano, en el conocimiento de los escenarios escolares particulares.

En la tabla 13 se puede observar que los profesores no pertenecen a un sólo eje, sino que se ven involucrados en varios por lo que su práctica docente se ve enriquecida, además de que existe vinculación de los diferentes saberes pedagógicos. Un factor importante es la innovación curricular, las tendencias que se relacionan con los cambios culturales.

Tabla 14
Categoría: Práctica docente

Docente	Eje	UC	Otro Eje
D1	Psicopedagogía	Taller de Formación y Práctica Docente. Seminario de Educación Abierta y a Distancia. Seminario de Género y Educación.	La línea de investigación.
D2	Psicopedagogía	Seminario de Psicoanálisis y Educación. Taller de Aprendizaje, Conocimiento y Creatividad.	Didáctica. Área de titulación.

D3	Psicopedagogía	Problemas de Aprendizaje. Educación Especial.	_____
D4	Psicopedagogía	Teorías del Aprendizaje. Problemas de Aprendizaje.	Didáctica.
D5	Psicopedagogía	Problemas de Aprendizaje.	_____
D6	Psicopedagogía	Laboratorio de Educación Sexual. Laboratorio de Educación Especial. Taller de Aprendizaje, Conocimiento y Creatividad Taller de Grupos Urbano Marginados.	En la carrera de Comunicación.
D7	Psicopedagogía	Teorías Psicológicas y Educación. Teorías del Aprendizaje. Seminario de Psicoanálisis y Educación. Problemas de Aprendizaje.	Investigación.
D8	Psicopedagogía	Laboratorio de Educación Sexual.	Didáctica. Sociopedagogía.
D9	Psicopedagogía	Taller de Aprendizaje, Conocimiento y Creatividad. Laboratorio de Educación Sexual	Sociopedagogía. Didáctica.
D10	Psicopedagogía	Taller de Orientación Educativa.	Histórico-Filosófica. Didáctica.

Fuente: Los datos para la elaboración de la tabla fueron tomados de las respuestas de nuestros actores.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

Denise Jodelet

CONCLUSIONES

Hoy en día, al hablar de la práctica docente, nuestras representaciones nos remiten a las acciones prácticas llevadas a cabo en el aula, pero perdemos de vista el sentido humano y social de quien proporciona esta representación. Es decir, dejamos al profesor en segundo término, cuando es él quien está a cargo de mediar, dirigir y proporcionar las herramientas a los estudiantes en el aula. Que el actor principal de toda institución es el profesor, ya que su función principal es de hacer vínculos con los estudiantes y la realidad, fuera de la institución educativa, mediante su experiencia y práctica docente.

Esta investigación se realizó en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, teniendo como actores principales a los profesores de la Licenciatura de Pedagogía, delimitando nuestra población a los profesores del Eje de Psicopedagogía; el objetivo fue interpretar las Representaciones Sociales que tiene sobre su práctica docente, que construyen mediante sus significados, es decir, está enfocada a las experiencias construidas por los profesores, a través de su contexto refiriéndonos a sus creencias, valores y vivencias.

Partiendo de los supuestos teóricos de las Representaciones Sociales, a través de sus RS, sus creencias, valores y vivencias acerca de su práctica docente, en su cotidianidad, logran esa deconstrucción para reflexionar, autocriticar, pensar en el otro y reformular su construcción en el aula, desde su particularidad.

Nuestro propósito fue interpretar las Representaciones Sociales que el profesor tiene sobre su práctica docente, saber cómo ha construido su subjetividad, partiendo de la realidad que representa; del encuentro de sus experiencias en la concepción educativa de la institución; del contexto particular que se manifiesta en

las acciones, opiniones, situaciones y actores con quienes entabla contacto, en los escenarios de la FES Aragón.

En esta construcción y reconstrucción de la práctica docente de los profesores sobre sus experiencias vividas, permite establecer la subjetividad que se han formado a través de su cotidianidad. Recordando que representar es una abstracción que se localiza en la mente, que implica sustituir y poseer la imagen de alguien o algo, en este caso tomamos la voz de nuestros actores: “transformamos nuestra práctica cada semestre”.

Las Representaciones Sociales de su práctica docente constituyeron nuestro centro de interés, reconociendo que los profesores son actores que reconstruyen lo establecido en la Universidad, a través de su práctica y años de experiencia. Los profesores concretan actitudes de los planteamientos formales de su práctica docente para unirse con las voces que se entretajan en las experiencias de su cotidianidad.

En las Representaciones Sociales al ser construidas por los actores sociales, no se consideran una simple reproducción, sino de una complicada construcción de saberes y experiencias cotidianas; el carácter activo y creador de cada individuo, al grupo al que pertenece, el *stress* y hábitos que lo rodean.

En otras palabras, las Representaciones Sociales permiten a los profesores hacer las construcciones de manera simbólica, que se crean a partir de su relación con la cotidianidad y, a través de su sentido común. Cuando hablamos de la elaboración o construcciones de la práctica docente, mediante las representaciones, estas son un reflejo selectivo de la búsqueda de soluciones con relación a la experiencia transformada y renovada. En situaciones específicas, establece alternativas a las problemáticas que se presentan en la cotidianidad de su práctica docente.

Cada profesor forma parte de un cruce de aspectos sociales, culturales, económicos y, porqué no, también de la política educativa que forma parte del

contexto social de su cotidianidad. A partir de la práctica docente y de la construcción de significados en los actores el profesor interpreta, reflexiona y comprende las representaciones que ha construido, dándole significado a su vida académica y profesional, mediante su práctica docente.

La práctica docente se ha transformado en medio de la cotidianidad de los profesores, en los años laborados en la FES Aragón y la experiencia de trabajar en otros lugares, les ha permitido ver con un prisma diferente su práctica.

Encontramos que existe una gran diversidad de profesiones que enriquecen la formación de los estudiantes, en relación con el perfil de egreso y los objetivos del Plan de Estudios de Pedagogía, es decir, proporcionan a los estudiantes saberes multidisciplinarios para trabajar con otros profesionistas.

Las RS de su práctica docente han sido dinámicas, porque les han permitido reflexionar y establecer diversas estrategias en el aula de acuerdo con las necesidades. Las RS no pueden considerarse como una mera opinión momentánea y fragmentaria, son las subjetividades de los diferentes actores ante aspectos del mundo. En la RS se estructuran una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes de su práctica docente, en su contexto.

Las representaciones sobre su práctica y la relación con otros actores son los espacios donde pueden compartir, de manera colaborativa, sus experiencias personales, tanto con otros docentes como con los estudiantes.

Moscovici dice que la creación de imágenes y símbolos se da a partir de la interacción con el contexto. Por ello, la práctica docente y el acercamiento con sus estudiantes, partiendo de diversas actividades e instrumentos a distancia o presenciales es lo que les ha permitido crear nuevas estrategias, sus representaciones los han llevado a trabajar en *blogs* creados en internet y fomentar la participación en los foros *on-line*, donde pueden postear comentarios, dudas y sugerencias sobre el trabajo en clase. También se observó que, en

algunos casos, pueden hacer una deconstrucción de su vida profesional, con base en los antecedentes de semestres anteriores y con ayuda del trabajo colaborativo (vía *e-mail*), donde comparten sus experiencias con otros profesores del mismo eje de psicopedagogía o con docentes de otras áreas.

Las RS de los profesores sobre su práctica docente nos ha permitido: Interpretar y conocer la realidad en que se desenvuelven para compartir sus saberes construidos en el contexto de la FES Aragón y otros escenarios educativos. Asimismo, dar voz y sentido a la construcción de su actividad cotidiana, a la apropiación de la realidad de su práctica docente, a la subjetividad de dar sentido a esto que se llama vida escolar y que se ve reflejada en la cultura y fenómeno educativo en donde el profesor está inmerso.

En relación con la cultura, los docentes refirieron que está marcada, tanto por el contexto donde se ubica la Facultad como por lo vivido en casa, el nivel social y económico de la población que acude a la FES Aragón.

Retomando las palabras de Jodelet respecto a que el ambiente nos influye, se encontró que las representaciones del profesor en relación con su preparación académica están en un proceso continuo de cambio, avances y retrocesos, por lo que siguen aprehendiendo de los acontecimientos de la vida diaria.

Las Representaciones Sociales sobre la práctica docente de los profesores de Pedagogía fueron producto de su identidad y del proceso social; que surgieron y se desarrollaron en la interacción cotidiana del contexto universitario laboral. La representación siempre es portadora de un significado asociado que le es propio al profesor, al ser formulado por sujetos sociales, no se trata de una reproducción, sino de una complicada construcción en la cual tiene un significado importante.

FUENTES DE CONSULTA

ABRIC, Jean-Claude (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán S.A. de C.V., México.

ÁGNES, Heller (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona.

ÁLVAREZ-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2009). *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós, México.

BANCHS, María A. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*. Volume 9, Peer Reviewed Online Journal ISSN 10201-5573.

----- (2000). "Representaciones Sociales en Venezuela la apuesta al cambio"; en Jodelet, Denise y A. Guerrero (Coord.). *Develando la cultura. Estudio en Representaciones Sociales*. Facultad de Psicología, UNAM, México.

----- (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", en *Representaciones Sociales. Revista Papele*. Volumen 9, 3.1-3.15.

BARRÓN Tirado, María Concepción (1981). "Las ENEP dentro de la reforma educativa. Memoria del primer foro académico laboral". ENEP, STUNAM, México.

BERGER, Peter y Luckmann, Thomas (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid.

BUENO Abad, José (2000). Jornadas conmemorativas del X Aniversario de la incorporación de Trabajo Social a la Universidad de Zaragoza, con el título "Exclusión, Vejez y Trabajo Social". Consultado el 18 de septiembre de 2008 en: [http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/11_AIS/AIS_11\(04\).pdf](http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/11_AIS/AIS_11(04).pdf)

CASANOVA, Ramón (2007). ¿Después de los noventa? Ideas para discutir la agenda de las reformas, consultado en Internet.

CASTREJÓN Diez, Jaime (1979). *La educación superior en México*. EDUCARE, México.

COLE, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro..* Morata, S. L., Madrid.

DELGADO Tarnés, Alisa N. (2004). "Subjetividad, representación e identidad". Consultado el 20 de octubre de 2011 en: <http://www.uo.edu.cu/ojs/index.php/stgo/article/viewFile/14504304/844>

DÍAZ Barriga, Ángel (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Aique-Ideas-Rei, Buenos Aires.

----- (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de opiniones*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Sobre la Universidad, México.

----- (1999). *Didáctica y currículum*. Editorial Paidós Educador, México.

DURKHEIM, Emile (1996). *Educación y sociología*. Ediciones Coyoacán S. A. de C. V., México.

DURKHEIM, Emilio (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica. México.

ELIZONDO Huerta, Aurora (1981). *La reforma educativa y las ENEP*. Memoria del primer foro académico laboral, ENEP, STUNAM, México.

ERICKSON, Frederick (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”; en Merlín C. Wittrock (Comp.) en: *La investigación de la enseñanza, profesores y alumnos*, Tomo III, Editorial Paidós Educador/ MEC, Barcelona España.

ESCAMILLA Salazar, Jesús (2004). “Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP Aragón”. Tesis de doctorado, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.

FIERRO, Cecilia; Fortoul, Bertha y Rosa, Lesvia (2005). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Edit. Paidós, México.

GIMENO Sacristán, José (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. 9ª Edición; Madrid, Morata.

----- (1998). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

GRANADOS Chapa, Miguel Ángel (1981). *Así nacieron las ENEP*. Memoria del primer foro académico laboral, ENEP, STUNAM, México.

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. México.

JODELET A., Denise (1989). “La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría”; en Serge Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales, Editorial Paidós, México.

JUÁREZ Núñez, José Manuel (1987). *Políticas educativas del estado mexicano 1970–1985*. Estudios monográficos de la ENEP Aragón 6, México.

KUPER, Adam (2001). *Cultura*. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona-Buenos Aires-México.

MEAD, George H. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

MESSINA., Espinoza V.; Arnaut., Marques A.; Guevara N. y Calvo P. (2012). “Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México”, Secretaría de Educación.

Consultado el 1 de mayo de 2012 en:

www.educacion.df.gob.mx/index.php/.../libros/75-reformaeducativa

MONROY Farías, Miguel (2004). “Representaciones pedagógicas de los estudiantes universitarios sobre los profesores”, en Barrón Tirado, Concepción. *Curriculum y Factores*, CESU, UNAM, México.

----- (2004). “El pensamiento didáctico del profesor: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades”, en Barrón Tirado, Concepción. *Curriculum y Factores*, CESU, UNAM, México.

MORA Martínez, Martín Luis (2002). “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”. Universidad de Guadalajara, Atenea digital, México. Consultado el 18 de septiembre de 2008 en: <http://blues.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>

MORÁN Oviedo, Porfirio (2006). *La docencia como actividad profesional*. Editorial Gernika, México.

MOSCOVICI, Serge (2008). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Editorial Paidós, México.

MOSCOVICI, Serge; Hewstone Miles (2008). “De la ciencia al sentido común”, en Serge Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Editorial Paidós, México.

PÁEZ, Darío (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Editorial fundamentos, Madrid, España.

PEDAGOGÍA, Plan de Estudios (2003). Tomo I y II, UNAM, ENEP Aragón, México.

PEÑA Zepeda, Jorge y Gonzalez, Osmar (2001). *La representación social. Teoría y Método*. En Tarres, María Luisa (Coordinadora). *Observar escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Miguel Ángel Porrúa. México.

PIÑA Osorio, Juan Manuel (2002). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. CESU, Plaza & Valdez, UNAM, México.

----- (2010). *El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en educación Estudios Posgrado en Pedagogía*, UNAM. CONACYT, México.

RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*.

SÁNCHEZ Gudiño, Hugo Luis (2003). *La extensión cultural en cuatro tiempos; seminarios de diagnósticos locales*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Consultado el 20 de mayo de 2011.

SCHÜTZ, Alfred (1995). *El problema de la realidad social*. Argentina.

TLASECA Ponce, Martha Elba Compiladora (2001). *El saber de los maestros en la formación docente*. Memoria II y III seminarios internacionales, Universidad Pedagógica Nacional, México.

UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (2001). *Memoria conmemorativa; XXV Aniversario 1976–2001*. Memorias de la ENEP Aragón, México.

UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (2005). *Boletín Aragón*, ENEP Aragón, México.

UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (2006). *Boletín Aragón*, ENEP Aragón, México.

UNAM. www.aragon.unam.mx.

VELA Peón, Fortino (2001). “Un acto metodológico básico de la Investigación social: la entrevista cualitativa”, en: Tarres, María Luisa (Coordinadora); *Observar escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Miguel Ángel Porrúa, México.

WILLIAM J. Goode y Paul K. Hatt (1980). *Métodos de investigación social*, Ed. Trillas, México.

ANEXOS

**Universidad Nacional Autónoma México
Facultad de Estudios Superiores Aragón
División de Estudios de Posgrado e Investigación**

Objetivo: Que los profesores compartan la experiencia vivida durante su práctica docente en la licenciatura en pedagogía, para significar la voz y reconstruir sus experiencias en el contexto de la FES Aragón.

Guía para entrevista

1. Nombre
 2. Edad
 3. Cuál es la carrera que estudió
 4. Tiene alguna especialidad, cual es el grado que posee
 5. Tiempo laborando en la FES Aragón
 6. Trabaja en otro lugar
 7. Cuáles son las instituciones donde labora
 8. Cuáles son las unidades de conocimiento que imparte en el eje de psicopedagogía
 9. Da clases en otro eje de la licenciatura
 10. Como te percibes como profesor del eje de psicopedagogía
 11. Que entiendes por práctica docente
 12. Cuál o como es su relación con otros profesores
 13. Su práctica docente cubre sus expectativas personales
 14. Su práctica docente a cambiado de cuando empezó laborar a el día de hoy
 15. Como ha influido el contexto (académico, económico, cultural) en su practica
 16. Cuál es su propósito para con los estudiantes cuando inicia semestre
 17. Que le gusta difundir en sus estudiantes
 18. Te interesa trascender en el área de psicopedagogía
 19. Porque da clases en el eje de psicopedagogía
 20. Como te percibes como profesor de este eje
-

Estado de conocimiento

Tesis de Representaciones Sociales relacionadas con la práctica docente

Autor	Año	Título	Grado obtenido	Reseña
Villegas Tapia, María Guadalupe.	2006	Representaciones sociales de la actividad docente.	Doctora en Pedagogía.	<p>Esta investigación es realizada en la Escuela Normal No. 1 de Netzahualcóyotl y nos brinda una reflexión sobre la importancia de la actividad docente mediante grupos o grupos asociados, que aportan a través de sus representaciones sociales como cuerpos de conocimiento que determinan sus saberes, en un conjunto de experiencias.</p> <p>Se rescata la necesidad de identificar los grupos por las aportaciones discursivas, teóricas e intelectuales, lo cual legitimara así los cuerpos de conocimiento dentro de la institución.</p>
Carrasco Ramírez, Mercedes.	2008	Las representaciones de la formación y la práctica docente de los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 153 Ecatepec.	Maestra en Pedagogía.	<p>El sustento teórico de esta investigación son las Representaciones Sociales, desde un enfoque metodológico e interpretación subjetiva de Schutz.</p> <p>Las RS se analizan a partir del ser y deber ser de la formación docente del profesorado y su práctica profesional de esta unidad institucional del UPN, que participan en la conformación, apertura y seguimiento de la Licenciatura de Intervención Educativa.</p>
Reyes Ruiz, María Teresa.	2009	Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal.	Doctora en Pedagogía.	<p>Esta investigación se desarrolla desde la teoría de las Representaciones sociales, teniendo como instrumentos las cartas asociativas, cuestionarios y entrevistas, para dar cuenta del contexto de creación y recreación de las RS de los docentes de la escuela normal.</p>
Barrón Tirado, María Teresa.	2009	Las representaciones sociales en los docentes de medicina del Instituto Mexicano del Seguro Social	Doctora en Pedagogía	<p>Esta investigación se llevó a cabo en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), con el propósito de dar a conocer las representaciones sociales de los docentes de medicina que contribuyen en la formación de estudiantes de pregrado y posgrado en el área de la salud.</p> <p>Esta preocupación por investigar las RS de los estilos de aprendizaje y saberes docentes que tienen relación con las circunstancias y</p>

				<p>características específicas de los mismos docentes del IMSS en su práctica cotidiana.</p> <p>Se interpretan las RS de los docentes con base en los siguientes aspectos: Cotidianidad, la construcción social de la realidad e institucionalización, los estilos de aprendizaje y la cultural, partiendo del contexto específico de los actores.</p>
Galván Martínez, María Guadalupe.	2011	Las representaciones sociales y su relación con la práctica docente.	Doctora en Pedagogía.	<p>Se a bordo desde la investigación cualitativa y un enfoque critico a partir del reconocimiento de una realidad compleja. El escenario primordial es el contexto de la vida cotidiana escolar y el sentido común.</p> <p>Se habla de los antecedentes económicos, sociales y culturales que determinan las prácticas desarrolladas por los docentes que participaron en esta investigación. Así también, enmarca los estudios sobre la construcción del conocimiento desde la psicología y desde lo social, en conjunto de la articulación del discurso.</p>

Tesis relacionadas con las Representaciones Sociales

Autor	Año	Título	Grado obtenido	Reseña
Aguilar Herrera, Alejandro.	2004	Las representaciones sociales de la calidad educativa de los profesores de Educación Superior. Un estudio de caso: La Preparatoria Oficial No. 12 "Jesús Reyes Heróles" del estado de México.	Maestro en Pedagogía.	<p>Esta investigación es cualitativa, es de corte objetivo–observacional-fenomenológico, a partir de la teoría de las representaciones sociales con base en autores como Moscovici, donde a través de las RS de los docentes nos hace repensar en qué tipo de docentes necesita nuestra sociedad a partir de la visión global de calidad que se maneja hoy en día en las instituciones gubernamentales, educativas, entre otras.</p> <p>Retoma, a través de las representaciones sociales, aspectos como: la vida cotidiana y la subjetividad de los profesores que tiene sobre la calidad educativa de la preparatoria donde laboran.</p>
Calixto Flores, Raúl	2007	Representaciones del medio ambiente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.	Doctor en Pedagogía.	<p>Es una investigación cualitativa sobre las representaciones sociales de los futuros profesores en educación primaria. La encrucijada entre el saber sobre el medio ambiente y la educación ambiental.</p> <p>Las RS son abordadas desde una perspectiva de interpretación y pensar la realidad cotidiana, es decir, un hecho social. Retoma la postura de Lucie Sauv� que identifica las RS en la educaci3n ambiental, reafirmando que estas son relaciones cotidianas que se constituyen en elementos para la práctica. Aterrizando en un enfoque procesual desde el campo de la educaci3n ambiental y del pensamiento cotidiano.</p>
Ramírez Navarro, María Magdalena.	2008	Las representaciones sociales que sobre el orientador tiene el docente en la escuelas secundaria del Estado de México "Rub�n Jaramillo" No. 0670.	Maestra en Pedagogía.	<p>Esta investigaci3n se realiz3 desde lo cualitativo a partir de la teoría de las representaciones sociales, a través de sus dimensiones de: concepci3n e informaci3n, actitud y campo de representaci3n que los profesores le asignan a la orientaci3n educativa.</p> <p>Por lo que contextualiza la labor del trabajador social desde el contexto donde se lleva a cabo la investigaci3n, así como las representaciones sociales que tienen los docentes sobre el desarrollo profesional del trabajador social, desde la perspectiva que vivencian a partir de las funciones, actividades, aciertos y desaciertos en su</p>

				práctica.
Gutiérrez Álvarez, Edith.	2010	Los estudiantes normalistas: Representaciones sociales de su práctica escolar.	Doctora en Pedagogía.	<p>En esta investigación se retoma la teoría de las Representaciones sociales, se utilizaron instrumentos asociativos, cuestionarios.</p> <p>Ahora bien, se retoman las RS de los estudiantes para realizar un análisis del porque hay una falta de interés en la participación activa en las prácticas educativas frente a grupo y que conforman su formación integral en la Normal Superior de México. Teniendo en cuenta que por ser una investigación social es específico de ese momento y lugar y un hecho difícilmente repetible.</p>
Álvarez Hernández, Gabriel Alejandro.	2011	Representaciones Sociales del educando de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión: una lectura desde la fenomenología ontológica y la pedagogía existencialista.	Maestro en Pedagogía.	<p>Esta investigación se direcciona a interpretar las representaciones sociales de los educandos, desde una perspectiva de las RS y la ontología como marco teórico. Recuperando las RS que tienen de su profesión desde los procesos de construcción subjetiva y social, dentro de su praxis educativa desde el entendido del lenguaje como fundamento en investigaciones filosóficas.</p>

Tesis relacionadas con la práctica docente				
Autor	Año	Título	Grado obtenido	Reseña
Ramírez José, Leticia.	2008	La práctica profesional del pedagogo como docente.	Licenciado en Pedagogía.	La investigación se realizó en la escuela de educación primaria "Serapio Rendón", a partir de la investigación cualitativa, en el que se aborda la formación docente desde cuatro áreas de formación: científica, pedagógica, práctica y actitudinal. Por lo que en el transcurso de la investigación remarca que el docente es un profesional que se le tiene que ver como investigador, así como el hecho de que la relación profesor-alumno da pauta a generar nuevas estrategias como el hecho de que el contexto nos permite comprender la tarea del docente.
Flores Reséndiz, Reyna.	2010	La práctica docente de educación secundaria en el Centro de Estudios Agustiniانو "Fray Andrés de Urdaneta".	Maestra en Pedagogía.	Esta investigación fue etnografía-cualitativa, adquiriendo como instrumentos la observación participante y las notas de campo, a partir de una visión reflexiva y analítica de la práctica docente de los profesores de educación secundaria, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Teniendo presente los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, así como la teoría misma de los profesores en su proceder de estrategias en el aula. Los Planes y Programas de Estudios de Educación secundaria. Señala la autora son de corte constructivista, por lo que la investigación siguió bajo este tenor. El profesor crea el conocimiento para brindárselo a sus estudiantes.
Hernández Martínez, Adriana.	2011	Expediciones pedagógicas a las prácticas educativas exitosas en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, El caso de la Licenciatura de Cirujano Dentista, en el área de	Maestra en Pedagogía.	Esta investigación se planteó desde la etnografía y un enfoque interpretativo que desciende más propiamente a las investigaciones educativas. Se realizó la observación participante dentro de las aulas y laboratorios de la Institución para conocer y descubrir las cualidades, características y actitudes de las prácticas educativas. Ahora bien, en el aspecto de las prácticas educativas retoma el

		biología.		discurso de sus actores para plantear diversos aspectos de la misma; en un capítulo habla del constructivo, a partir de estos discursos y posterior habla desde la didáctica y los diferentes tipos de escuela.
Bolaños Díaz, Judith.	2012	El acercamiento a la práctica docente, de la unidad de aprendizaje en el Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura en Psicología del CICS UST, IPN.	Maestra en Enseñanza Superior.	<p>Es una investigación cualitativa y cuantitativa, con un enfoque interpretativo, en el que se utilizaron técnicas como: la observación participante, el diario escolar y la entrevista semiestructurada.</p> <p>Se retoma en el marco teórico conceptos como educación, docente, práctica docente, actividad docente, en este último se revisa el universo que rodea a los profesores desde lo institucional hasta el plan de estudios; así como la vinculación de la práctica docente con la unidad de aprendizaje que manejan, las propuestas y mejoras hacia el plan de estudios de Psicología. El objetivo primordial fue, el comprender e interpretar a través del estudio de casos, el sentido que tiene la práctica docente para los profesores.</p>