

PREPRINT: Las representaciones sociales de profesores de dos universidades públicas sobre la docencia en educación superior

PREPRINT: Social representations of professors about teaching in higher education in two public universities

PREPRINT: As representações sociais de professores de duas universidades públicas sobre a docência na educação superior

Ana Esther Escalante-Ferrer
Universidad Autónoma de Morelos
Morelos, México
ana.escalante@uaem.mx
<http://orcid.org/0000-0003-2005-3436>

Carmen Silvia Peña-Vargas
Universidad de Colima
Colima, México
csilvia@ucol.mx
<https://orcid.org/0000-0002-3537-6265>

Juan Carlos Meza-Romero
Universidad de Colima
Colima, México
jcmeza@ucol.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6867-5926>

Resumen: El **objetivo** de este texto, derivado de una investigación colectiva más amplia, es exponer las representaciones sociales que ha construido un grupo de profesores universitarios adscritos a la Universidad Autónoma de Morelos y a la Universidad de Colima acerca de la docencia en la educación superior, acción inherente a su quehacer cotidiano en los espacios escolares/institucionales. El **enfoque** de la investigación para recabar las representaciones docentes fue de tipo cualitativo. Para ese efecto, se diseñó una guía de entrevista semiestructurada, desarrollada con 16 docentes. La información se procesó en el software Atlas.ti. y,

PREPRINT: Las representaciones sociales de profesores de dos universidades públicas sobre la docencia en educación superior

como técnica de análisis del corpus discursivo obtenido, se utilizó un enfoque interpretativo de las representaciones sociales de acuerdo con el esquema que plantea Cuevas (2016) y que recupera algunos elementos de las etapas sustentadas en Taylor y Bogdan (1992). Los principales **resultados** del estudio reflejan que los docentes tienen cuatro representaciones sociales: *La docencia como una profesión con (y que requiere) vocación; La docencia como actividad satisfactoria por la trascendencia escolar y socio-profesional; La docencia como una tarea inherente (y no preferente) a la actividad del profesor investigador; y La docencia como campo de formación y aprendizaje permanente.* **Concluimos** que las RS sobre la docencia de los profesores muestran generalidades y particularidades de acuerdo con su posición en la institución.

Palabras clave: Docencia, profesores universitarios, representaciones sociales

Abstract: The purpose of this text, derived from a broader collective investigation, is to expose the social representations that a group of university professors have built attached to the Autonomous University of Morelos and the University of Colima have built about teaching in higher education, an activity inherent to his daily work in scholar spaces. In order to obtain the teaching representations, a qualitative research approach was chosen. For this purpose, a semi-structured interview guide was developed with 16 teachers. The information was processed in the Atlas.ti software, and, as an analysis technique of the discursive corpus obtained, an interpretative approach of the social representations was used according to the scheme that Cuevas (2016) proposes and that recovers some elements of the stages supported by Taylor y Bogdan (1987). The findings of the study reflect the content of four social representations: teaching as a profession with (and requiring) vocation; Teaching as a satisfactory activity due to the transcendence of the school and its socio-professional importance; Teaching as an inherent (and not preferred)

task to the activity of the research professor; and teaching as a field of training and lifelong learning. We conclude that the SRs on the teaching of teachers show generalities and particularities according to their position in the institution.

Keywords: Teaching, University teachers, social representations.

Resumo: O objetivo deste texto, derivado de uma investigação coletiva mais ampla, é expor as representações sociais que um grupo de professores universitários construiu vinculados a Universidade Autônoma de Morelos e a Universidade de Colima referente à docência na educação superior, ação inerente aos seus afazeres cotidianos nos espaços escolares/institucionais. Para reunir as representações docentes, optou-se por focar na pesquisa tipo qualitativa. Para esse efeito, foi desenvolvido um guia de entrevista semiestruturada, desenvolvido com 16 docentes. A informação se processou no software *Atlas.ti*. e, como técnica de análise do conjunto dessas informações obtidas, utilizou-se o foco interpretativo das representações sociais, de acordo com o modelo que adotou [Cuevas \(2016\)](#) e que recupera alguns elementos das etapas sustentadas com [Taylor y Bogdan \(1992\)](#). As descobertas do estudo refletem conteúdo de quatro representações sociais: *A docência como profissão com (e que requer) vocação; A docência como atividade satisfatória pela transcendência escolar e sócio profissional; A docência como uma tarefa inerente (e não preferencial) a atividade do professor pesquisador; e A docência como campo de formação e aprendizagem permanente.* Concluímos que os SRs sobre o ensino de professores apresentam generalidades e particularidades de acordo com sua posição na instituição.

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

Introducción

En la investigación colectiva¹ se partió del supuesto, que reproducimos a continuación: no hay un modelo docente en México sino una heterogeneidad docente, porque es imposible que asuman su trabajo de igual forma quienes laboran en educación media superior que aquellos que están en licenciatura o en un posgrado. Además, dentro de cada ámbito escolar se presentan una particularidad social entre los gremios de profesores, que dependiendo de su edad, su experiencia como docente, su tipo de contratación y su escolaridad, tendrán una visión específica de la docencia como campo profesional/laboral, de manera que un joven con posgrado y poca experiencia asumirá la docencia de manera distinta de quien cuenta con licenciatura y varios años de práctica.

La educación de tipo superior, como escenario de estudio, resulta un terreno fértil que posibilita la construcción de representaciones sociales (RS en adelante) sobre diversos objetos de estudio. Para comprender la manera de significar la docencia en la educación superior, se recurrió al marco referencia de las RS, ésta tiene implícito varios aspectos: objeto (algo/situación relevante ligado a prácticas), sujeto social (alguien), contexto-cultura (donde se producen las representaciones), y vinculación entre objeto y sujeto (generadora de ideas, opiniones e imágenes) (Moscovici, 1979). Para comprender la manera de significar la docencia en la educación superior, se recurrió al marco referencia de las representaciones sociales, ésta tiene implícito varios aspectos: objeto (algo/situación relevante ligado a prácticas), sujeto social (alguien), contexto-cultura (donde se producen las representaciones), y vinculación entre objeto y sujeto (generadora de ideas, opiniones e imágenes) (Moscovici, 1979). Para develar representaciones sociales, se debe posicionar en estos elementos, indispensables para reconocer y delimitar

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

sobre todo al objeto que se representa y el por qué desde la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS, en adelante), ya que no todo objeto, hecho o fenómeno social es susceptible de hacer emerger representaciones. Para que esto suceda, el acontecimiento debe ser importante para los sujetos, deben vivirlo, tal como sucede con la docencia como labor y práctica principal del profesorado.

En este trabajo se comparte el contenido de cuatro representaciones expresadas por los docentes, construidas a través del tiempo y dada la experiencia que éstos han acumulado en el ejercicio laboral, además de las influencias que tuvieron por diversas personas o situaciones vividas, esto es, refleja un panorama individual y colectivo de lo vivido expresado en imágenes que hablan y enfatizan un modo de ver la docencia desde la cotidianidad de los profesores.

Un breve estado de la cuestión

No resulta una incógnita en el campo del saber algunos de los significados que son atribuidos a la docencia, esto dada la activa producción investigativa que se ha generado en torno al tema. Con base en dicha consideración, se realizó una revisión de artículos científicos en las plataformas DIALNET, IRESIE, REDALyC, y revistas del campo educativo como Perfiles educativos, RIES y COMIE, se analizaron 19 documentos que van de 2004 a 2017. Centraremos la atención en nueve que específicamente están referidos a profesores de educación superior y cuyo objetivo fue identificar sus RS sobre distintos aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje, la didáctica, las competencias y la reforma educativa. A continuación, atendiendo a un orden cronológico, se hace un recuento de los principales elementos que conforman dichas investigaciones.

[Benegas y Fornasero \(2004\)](#) en el texto *Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios*; trabajaron con

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

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

Por su parte [López de Parra \(2011\)](#), desarrolló en Colombia un estudio para identificar e interpretar *las RS acerca del significado de ser profesor universitario*.

Utilizó entrevistas semiestructuradas, cartas asociativas y tris jerárquicos. Como resultado elaboró tres macro-categorías: la primera del ámbito personal (la satisfacción y el gusto por enseñar); la segunda que contempla lo social, donde el profesor se asume como parte del colectivo universitario; por último, el aspecto pedagógico, donde se asume como un sujeto de aprendizaje.

Pérez, Arenas y López en un estudio publicado en 2012, describen las RS que tienen los docentes del programa de Educación Física en México sobre las competencias propias de su saber disciplinar. Mediante el uso de métodos interrogativos y asociativos llegan al núcleo central donde develan que los profesores de educación física asocian el concepto de competencia profesional con: desarrollo, pensamiento complejo, conocimiento, capacidad y proyecto de vida.

En 2013, en un estudio reañosado en México titulado *Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y UPN, en torno a la didáctica*. A través de la entrevista semiestructurada, se llega a asumir que la didáctica es “un saber construido, que resulta de la incorporación de saberes teóricos y saberes pragmáticos en la experiencia cotidiana” (Castro, García, Hernández, Marroquín y Rodríguez, 2013, p.95).

Los estudios de Gómez, Pizarro, Castro y Quiroz (2016) exploran las RS de profesores sobre la educación basada en competencias (EBC). En el estudio se utilizó la encuesta, posteriormente la entrevista y finalmente se aplicó un *focus group*. En los resultados emergen dos posturas, la de aquellos que lo ven como algo impuesto y utópico, y en menor medida, la de quienes lo aceptan y piensan que es de utilidad.

Covarrubias-Papahiu (2016) desarrolla una investigación con profesores formadores de psicólogos en México, el objetivo giró en torno a conocer las RS del enfoque de la EBC. Se trató de una investigación de corte cualitativo con enfoque

descriptivo e interpretativo que hizo uso de la entrevista semiestructurada. Dentro de las RS encontradas se muestra un grupo mayoritario de profesores que no aprueba o emplea el enfoque por competencias, principalmente porque lo visualizan como una conquista de las políticas neoliberales en la educación; otros esgrimen argumentos para potencializar su uso en el desarrollo de valores y actitudes que permiten el mejor desempeño profesional de los estudiantes.

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

Marco teórico

La teoría de las representaciones sociales y lo educativo

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

Esta teoría como “una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el

profesor, el funcionario)” (Piña, 2007, p. 149) permite acercarse a una manera peculiar del conocimiento social elaborado en los escenarios donde confluyen interacciones cotidianas entre diversos agentes. En términos de Jodelet (1986) sería “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (p. 474). Lo social en cuanto a la interacción entre los actores y sus contextos y vidas cotidianas en el marco de una cultura escolar.

La docencia en la educación superior: Un objeto de representación

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

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

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

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

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

Existen diversas maneras para aproximarse al contenido de las representaciones, Moscovici (1979) plantea a través de las dimensiones: *información*, *campo de representación* y *actitud*, en el entendido de que éstas no son excluyentes, sino que están superpuestas en la configuración de una determinada RS, a manera de contenido que, cuando se les estudia:

son siempre examinadas en situaciones locales poniendo en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas de los actores que son

concretamente inscritos y subjetivamente implicados en lugares y roles específicos como en un espacio institucional, social y cultural más amplio (Jodelet, 2011, p. 151).

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

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo para entender una situación social particular (Locke, Spirduso y Silverman, 1987), este proceso involucra de acuerdo con Marshall y Rossman (1995) la inmersión en la vida cotidiana del entorno elegido, donde el investigador ingresa al mundo de los informantes para conocer las perspectivas, experiencias y sentidos mediante la voz y narraciones, en este caso del profesorado universitario para identificar las RS que éste tiene de la docencia universitaria. La relevancia del enfoque cualitativo permite adentrarse a conocer el modo de ver de lo que es la actividad docente para el actor en su vida cotidiana, en ésta el sujeto construye RS en una complejidad de interrelaciones y en una relación indisoluble con su contexto social.

Abric (2001) plantea que los estudios que buscan develar RS deben tener en cuenta la elección y diseño de un instrumento con calidad y pertinencia, precisa que uno de los métodos factibles de recolección de las representaciones son los *interrogativos*, éstos ponen en juego el pensamiento, modos de ver, percibir e interpretar a través del lenguaje. Luego entonces, la técnica y el instrumento se seleccionaron teniendo presente que en proyectos de esta índole se trabajan las vivencias y el sentir de las personas, por lo que se puso especial cuidado en la sensibilidad, empatía y flexibilidad que debía mostrar el equipo de investigadores al

hacer la selección de los medios más adecuados. Lo anterior dio lugar a proponer como técnica principal una entrevista semi-estructurada; [Marshal y Rosmman \(1995\)](#) proponen que ésta debe ser la técnica central de los estudios de tipo cualitativo.

El guion de entrevista se desarrolló en cuatro secciones: datos generales, identidad, campo de representación y actitud, preestablecidas a manera de categorías de análisis, entendidas como: “líneas de observación por medio de las cuales se producen acercamientos al objeto de estudio” ([Angulo, 2009, p. 118](#)).

Se realizaron 16 entrevistas a profesores adscritos a dos universidades públicas mexicanas. Los docentes seleccionados cubrieron una serie de requisitos como criterios de participación, y delimitados a ciertas categorías sociales, a manera de ejemplo: profesores de tiempo completo, profesores de tiempo parcial (por asignatura) y con diversa antigüedad laboral. El trabajo de campo fue de dos meses. El acercamiento con los docentes universitarios no representó una tarea compleja; muy al contrario, existió respuesta para poder acceder a entablar comunicación y dialogar sobre la docencia. En cada caso documentado, los docentes entrevistados se mostraron dispuestos ante la solicitud de llevar a cabo la entrevista.

- Sobre el análisis de los datos

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

Una vez organizada la información, se continuó con la fase del análisis e interpretación. Para el análisis de la información se realizaron las siguientes acciones: 1. Lecturas repetidas de los datos para tener una aproximación primaria a éstos, [Taylor y Bogdan \(1992\)](#) refieren a esta tarea como la familiarización con los datos empíricos con el fin de reconocerlos con profundidad. 2. Una vez familiarizados con los datos, se procedió a la delimitación y enunciación de los códigos y categorías a partir de las temáticas recurrentes derivadas de la revisión de los discursos de las entrevistas. 3. Se revisaron con detalle las categorías que emergieron de la etapa anterior, para “consolidar categorías de análisis, es decir, que éstas cambien de estatus provisional a definitivo” ([Cuevas, 2016, p. 129](#)). 4. Finalmente, “una vez constituidas las categorías de análisis, se necesita vincular éstas con el marco de referencia que dio lugar a las entrevistas, para establecer las primeras conexiones con los datos empíricos” ([Cuevas, 2016, p. 129](#)), esto es, relacionar los hallazgos con la TRS y así dar cuenta de las cualidades y hallazgos del objeto de estudio.

Resultados, análisis y discusión

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

Características del profesorado entrevistado

Antes de presentar el análisis de los resultados es necesario exponer las condiciones que singularizan a los sujetos de estudio, en términos de ciertas categorías sociales del profesorado, lo que permitirá comprender el contexto del surgimiento de las RS.

Los informantes fueron 16 profesores universitarios, cuyas edades versaban entre los 30 a 56 años (42.8 años en promedio). Se trató de un profesorado con una antigüedad laboral que iba de los 4 a los 30 años en su institución, 31.2% (5) contaban con 4 a 9 años de trabajo, 31.2% (5) se situaban entre 10 y 19 años de servicio y otro 31.2% (5) entre 20 y 30 años de antigüedad. Considerando la edad y sus años de antigüedad, se observa que son profesores que posiblemente permanecerán en su actividad profesional por al menos 20 años más, únicamente tres especifican que ya dentro de 10 años estarán jubilados.

Con respecto a su máximo grado de estudios, el 18.7% (3) cuenta con licenciatura; el 25% (4) con maestría; y el 56.2% (9) son doctores. Por tipo de contratación, el 50% (8) son profesores investigadores de tiempo completo definitivos; el 6.2% (1) es profesor investigador de tiempo completo interino; el 31.2% (5) son profesores por asignaturas definitivos; y el 12.5% (2) es profesor por asignaturas interino. Ocho de los profesores participan de algún programa de estímulos. Con respecto a la exclusividad laboral, el 93.7% (15) de los profesores manifestaron que labora únicamente para su institución.

El 43.7% (7) de los profesores cuenta con antecedentes familiares en la docencia, ya sea papás o hermanos. En ese mismo sentido, en cuanto al interés por ser docentes, el 31.2% (5) expresan que fue por lo que les inspiraron sus profesores, 18.7% (3) por sus padres, hermanos o familiares, mientras que un 12.5% (2) señalan que su incursión en la docencia fue obra de la casualidad. El

acceso a la docencia de los informantes se dio principalmente por tres mecanismos: un 25% (4) lo hizo a través de concursos de oposición (ya sea convocatorias abiertas o cerradas); el 56.2% (9) por invitaciones por parte de directivos; mientras que el restante 18.7% (3) lo hizo a través de postulaciones personales, donde ellos acudieron ante directivos o instancias de reclutamiento en su institución a buscar un espacio en la docencia.

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

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

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

Yo me considero una docente, tengo ya treinta años formando estudiantes en el área del entrenamiento deportivo, y aunque soy una profesionista en el

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

área deportiva, me califico más como una docente que ha encontrado vocación por la enseñanza, y más en el área del deporte que me apasiona y la asumo con responsabilidad (9, M, PA).

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

El académico es un actor multifacético y heterogéneo: docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico e intelectual. Su punto en común es la pertenencia a instituciones educativas, así como su inscripción en las funciones de producción, transmisión del conocimiento y de la cultura (García, Grediaga y Landesmann citado por Larios, 2013, p. 46).

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

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

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

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

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

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

El profesorado tiene plenamente identificado como **información y saber** (como cuerpo común de conocimientos) aquellas características propias que debe poseer todo aquel profesional que se dedique al ejercicio de la docencia, dentro del conjunto de características que refieren los docentes están: servicio, vocación,

pasión, acompañante durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunado al dominio de la materia que imparte, y conocimientos pedagógicos. Estos datos los tienen afianzados y reflejan un acervo de visiones dado que en todos los casos se han acercado a procesos de capacitación en el ámbito de la docencia, o bien los han adquirido a través de haber leído textos relacionados con la docencia. La información revelada se vincula con los hechos siguientes:

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

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

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

Estoy comprometida como ser humano, comprometida con una sociedad, comprometida también con el ser padre y madre porque también los

profesores somos padres y madres, y una gran responsabilidad que se tiene en inculcar, transmitir y crear algo en el otro ser humano (5, M, PA)

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

Las actitudes de compromiso y responsabilidad que se evidencian, se asocian con los profesores que expresaron que la docencia debe ser una profesión con vocación, ya que el profesorado con convicción e interés para dedicarse profesionalmente a la docencia la asume como tarea y actividad de vida, y no como una tarea que requiere sacrificio.

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

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

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

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

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

En los discursos del profesorado se hizo evidente que el ejercicio de la práctica docente requiere de promover habilidades, actitudes y requerimientos que un estudiante universitario necesita para enfrentar, sostener y completar una formación autónoma y con sólidos conocimientos para su devenir laboral, interés

compartido y consustancial a las prácticas que emprende el profesorado, tal como se manifiesta enseguida:

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

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

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

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

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

Los profesores universitarios participantes ponen de manifiesto sus **posicionamientos, actitudes y emociones** sobre la profesión docente, ésta se inclina más hacia lo positivo, por el hecho de colocarle a la función docente la etiqueta: trascendencia escolar y socio-profesional, por lo tanto, les resulta interesante, retadora en términos de proporcionar posibilidades para desarrollar capacidades personales con las nuevas generaciones, además resalta como un elemento fundamental, la alegría por la contribución en la educación de los jóvenes universitarios, también por el hecho del acercamiento con los estudiantes más allá de la función del profesor en el aula y sean vistos como guías o consejeros, situación que les resulta estimulante. Algunos fragmentos como ejemplo:

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

Lo que me agrada [es que] hay estudiantes que me dicen gracias por escucharme, gracias por entenderme, gracias por lo que nos enseña, y eso es lo que a mí me gusta[...] cuando es el día del maestro [me dicen] muchas gracias maestra por los aprendizajes, que considero valioso porque ahora

estoy desarrollando trabajos proyectos y lo que usted nos enseñó nos ha servido bastante (5, M, PA).

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

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

En 1996 la Secretaría de Educación Pública en coordinación con la Dirección General de Educación Superior en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) ([SEP, 1996](#)) promovió la conformación de cuerpos académicos de profesores investigadores cuyas contrataciones de tiempo completo destinaran tiempo de dedicación a la docencia y también para realizar investigación, gestión y tutoría de manera equilibrada. Esto trae como consecuencia lo que encontramos en esta investigación, en el sentido de que la representación que tienen de la docencia los profesores de tiempo completo, que son también investigadores, frente a los profesores por asignatura o de tiempo parcial, manifiestan diferencias importantes del quehacer docente.

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

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

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

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

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

De acuerdo con [Moscovici \(1979\)](#) la **actitud** hacia el objeto de la representación puede ser positiva, negativa o neutra, se conforma por expresiones de carácter evaluativo con relación al objeto de representación. En el *corpus*

estudiado se encontró que la docencia para los docentes de tiempo completo es un corolario de investigar, que es su interés primordial. En estos entrevistados encontramos actitudes más bien negativas ya que asumen la docencia como una actividad que les estresa, que no les gusta, o que no la prefieren frente a las tareas de investigación, y que es parte de un acuerdo de reciprocidad por su habilitación.

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

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

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

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

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

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

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

A diferencia de la categoría que ve *la docencia como una profesión con (y que requiere) vocación*, en esta categoría la docencia es o bien una imposición o el resultado de una negociación ya que es un mal necesario para quien decide ser investigador en una institución educativa de tipo superior.

La docencia como campo de formación y aprendizaje permanente

La docencia es una actividad en la que se valora el dominio del docente sobre los contenidos de la materia que atiende, así como la actualización permanente del profesorado tanto disciplinar como pedagógica. Al respecto, en investigaciones relativas a la excelencia docente se han formulado diversos instrumentos para evaluar estas cualidades. [Fernández-Cruz y Romero \(2010\)](#) investigadores de la Universidad de Granada elaboraron un cuestionario para la selección de

indicadores de la excelencia docente universitaria, en dicho instrumento evalúan diez dimensiones que dan cuenta de la excelencia del profesorado, a saber: “Visión de la enseñanza universitaria; Necesidades formativas de los estudiantes; Conocimiento del contexto; Planificación y organización de la materia; Desarrollo de la enseñanza; Capacidad comunicativa; Apoyo individual al aprendizaje; Evaluación; Innovación de la enseñanza y actualización docente; y Autoevaluación” (Fernández-Cruz y Romero, 2010, p. 90-113).

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

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

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

La institución cuenta con una dirección de desarrollo del personal académico, que es una instancia que se encarga de toda esta parte formativa de los profesores, organizan talleres, cursos diplomados, incluso, seminarios

donde, se aprovechan los tiempos, sobre todo intersemestrales para que como profesores nos formemos y sigamos actualizándonos (11, H, PA).

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

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

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

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

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

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

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

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

En síntesis, esta categoría devela la importancia que los docentes asignan a la formación y actualización, procesos en los que el apoyo de la institución deviene fundamental para el logro tanto para poder asistir a un proceso formativo como para ofrecer la formación, capacitación y actualización que asumen requieren como docentes.

Conclusiones

En este trabajo se han analizado las RS construidas por profesores universitarios de dos universidades públicas estatales mexicanas sobre la docencia en la educación superior; el objeto de representación, es decir la docencia, es un campo profesional con sentidos y significados con un alto componente subjetivo, por tanto, es a partir de la TRS que se logró conocer un modo de ver e inferir los comportamientos que realiza el profesorado en las instituciones en las que labora a partir de ciertas particularidades de los sujetos y sus contextos inmediatos.

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

Las categorías empíricas identificadas fueron: *La docencia como una profesión con (y que requiere) vocación; La docencia como actividad satisfactoria por la trascendencia escolar y socio-profesional; La docencia como una tarea inherente (y no preferente) a la actividad del profesor investigador; y La docencia como campo de formación y aprendizaje permanente.* Observándose una contraposición entre la primera y tercera categoría que correspondería en mayor medida en el primer caso a los profesores por asignatura y la tercera con una predominancia por profesores de tiempo completo. En cuanto a las generalidades, éstas se muestran en la segunda y cuarta categorías.

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

Sin embargo, no todos los profesores tienen esa mirada hacia la docencia, para algunos, en particular los de tiempo completo, la actividad docente es un mal necesario, toda vez que es una de las cuatro funciones que la institución les pide realicen bajo ese nombramiento de tiempo completo. Buscan desarrollar su actividad docente con responsabilidad, incluso tratan de relacionarla con su tarea de investigación, pero se reconocen a sí mismos, más como investigadores que como profesores, así también con un arraigo y mayor gusto por la investigación que por asumir la docencia frente a grupo.

Podemos afirmar que los profesores de las universidades públicas valoran las oportunidades que les ofrece la institución para seguirse formando y lo comparan con las empresas privadas. Si bien el mismo ejercicio de la docencia, les permite aprender todos los días, las oportunidades que reciben al interior de sus instituciones para seguirse formando constituyen una motivación e incentivo para fortalecer su ejercicio laboral.

A partir de lo anterior, se concluye que los docentes universitarios del caso estudiado, construyen ciertas representaciones sobre su labor profesional, lo que lleva y los induce a plantear una manera y dinámica singular e individual –que responde a dichas representaciones– para desempeñar su labor cotidiana como docentes en la educación superior, y que en conjunto revelan una línea de pensamiento de un grupo social.

Referencias

- Abric, J-C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J-C Abric (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, B. S., Mazzitelli, C., Chacoma, M. y Aparicio, M. (2011). Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-28.
- Angulo, R. (2009). Aproximaciones a una lógica de investigación curricular. En B. Orozco (Coord), *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México / Plaza y Valdés.
- Benegas, M. A. y Fornasero, S. (2004). Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios. *Educación. Lenguaje y Sociedad*, 11(2), 161-177.
- Castro, J., García, N., Hernández, A., Marroquín, D. y Rodríguez, E. (2013). Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y

- UPN, en torno a la didáctica. *Nodos Y Nudos*, 4(34), 87-96. doi: <https://doi.org/10.17227/01224328.2286>
- Covarrubias-Papahiu, P. (2016). Representaciones docentes de la Educación Basada en Competencias. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 73-132. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.120>
- Cuevas, J. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140.
- Delgado de Colmenares, F. y Vázquez de Ferrer, B. (2005). Praxis educativa universitaria en venezolana y su representación social. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XI(3), 529-536.
- Fernández-Cruz, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista portuguesa de pedagogía* 44(1), 83-117. Recuperado de <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/node/106201?hdl=4807>
- Gómez, H., Pizarro, F., Castro, C. y Quiroz, F. (2016). Representaciones sociales de Formadores de Docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior. *Educere*, 20(66), 201-214.
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38453980300>

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-493). Barcelona: Paidós.
- Larios, J. (2013). *Hacer investigación y ser investigador. Rutas y retos del profesor de tiempo completo*. Colima: Universidad de Colima.
- Locke, L. F., Spirduso, W. W. y Silverman, S. J. (1987). *Propuestas que funcionan: Una guía para la planificación de disertaciones y grandes propuestas* (segunda edición). Newbury Park, CA: Sage.
- López de Parra, L. (2011). Representaciones sociales del sentido del ser profesor universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 84-97. doi: <https://doi.org/10.18359/reds.849>
- Lupercio, P. (2014). *Los significados de la docencia en los profesores de educación superior*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México.
- Marshall, C. y Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research*. 2da ed. Thousand Oaks: Sage.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. M. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI(6), 265-290.
- Mireles, O. (Coord) (2014). *Representaciones sociales: emociones significados y prácticas en la educación superior*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Moscovici, S. (1979) [1961]. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Palacios, A. (2010). Representaciones sociales de la ciudad y la otredad. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 18, 33-58. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n18/art03.pdf>

Palacios, A. (2012). Representaciones sociales de grupos culturales diversos: Una estrategia metodológica para su análisis. *Ciências Sociais Unisinos*, 48(3), 181-191.

Pérez, L. C., Arenas, M. y López, S. (2012). Representaciones sociales que tienen los docentes del programa de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las competencias propias de su saber disciplinar. *Lúdica pedagógica*, 2(17), 130-137.

Piña, J. M. (2007). Los académicos desde la perspectiva de los estudiantes. *Estudios de comunicación y política Versión*, 19, 145-166.

Piña, J. M. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105), 102-124.

Rodríguez Salazar, Tania. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, 11, 11-36. Recuperado en de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2009000100002&lng=es&tlng=es.

Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior. (1996). *Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación*

superior (Documento de trabajo). Recuperado de
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista101_S3A4ES.pdf

Taylor, S. y Bogdan, R. 1992 [1987]. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Preprint Preprint Preprint