

Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS

*Fidencio López Beltrán**

Resumen:

El objeto de estudio consistió en explorar y caracterizar las representaciones sociales que los profesores universitarios presentan sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la UAS.

La perspectiva de las representaciones sociales, que proviene desde la psicología social, está presente en la postura teórica-metodológica de este trabajo. Como recurso metodológico se retomó la entrevista a profundidad –dirigida a 21 profesores– considerando que es una técnica cualitativa afín a las representaciones sociales como paradigma teórico, distinto de los paradigmas predominantes de corte cuantitativo-estándar.

Conclusiones: Las representaciones sociales de los profesores están construidas desde actitudes que dan más importancia a los elementos de tipo afectivo-social que los de tipo reflexivo e intelectual.

Abstract:

The goal of this study is to explore and characterize the social representations that university teachers present of their own processes of teaching training, and their educational practice, at high school level at the Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

The Social Psychology perspective of social representations, is part of the theoretical methodological approach of this study. As a methodological instrument, interviews in depth were conducted –to 21 teachers–, inasmuch as this is a qualitative technique kindred to social representations as theoretical paradigms, different from the predominant paradigms of standard qualitative cut.

Conclusion: The social representations of the teachers are constructed from attitudes which favour the social, affective elements, over the reflexive and intellectual ones.

Introducción

Para la elaboración del presente artículo se partió de una investigación reciente, cuyo objeto de estudio consistió en explorar y caracterizar las representaciones sociales que los profesores universitarios presentaban sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

Se tomó como muestra una población de 21 profesores-investigadores que laboraban en centros de coordinación y/o investigación así como en las diferentes escuelas de nivel bachillerato localizadas, fundamentalmente, en la zona centro de la UAS, que comprende los municipios de Culiacán y Navolato.

El criterio de selección de la población estudiada, fue básicamente un arbitrario racional, que partió de la formación profesional original adquirida y del tipo de cursos de formación docente recibidos, con lo que se pretendía presentar casos representativos de profesores-investigadores que tuvieran las siguientes características:

* Profesor de la unidad 25 A de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Fax: 91 (67)50 24 60.

1) Profesores que hubieran realizado estudios de alguna licenciatura y solamente recibido cursos aislados de formación docente (de periodos cortos, por ejemplo, 40, 80 o 100 horas).

2) Profesores de bachillerato con el grado académico de licenciatura, con cursos aislados de formación pedagógica y que hubieran cursado alguna especialidad en educación, ya fuera universitaria o de la Escuela Normal Superior.

3) Profesores con estudios de licenciatura, con cursos aislados de formación pedagógica y que hubieran realizado estudios de posgrado a nivel de maestría en Educación.

La pregunta de la que se partió, se planteó desde una perspectiva cualitativa y con una modalidad metodológica afín: la de las representaciones sociales, que proviene desde la psicología social y que también se inscribe en la psicología de la educación.

En este sentido se retomó como recurso metodológico la entrevista a profundidad, considerando que es una técnica cualitativa afín a las representaciones sociales como paradigma teórico, distinto de los paradigmas predominantes de corte cuantitativo-estándar.

Los dos objetivos trazados en este trabajo son:

1) Conocer y caracterizar las representaciones sociales que los profesores universitarios poseen sobre sus procesos de formación docente y práctica educativa en el bachillerato de la UAS.

2) Esbozar la elaboración de una propuesta para la docencia y la investigación en la formación de profesores universitarios en la UAS.

Problematización y construcción del objeto de estudio

Con el propósito de resumir –cronológicamente– y comparar el contexto nacional (UNAM¹-ANUIES) con el de la UAS,² a continuación se hace una breve reseña histórica de algunos programas nacionales en relación con los que la Universidad Autónoma de Sinaloa puso en marcha. De acuerdo con las tres etapas del desarrollo histórico de la formación de profesores en México, que Díaz Barriga (1987) propone para analizar esta cuestión, se aprecia que mientras la primera etapa –que corresponde a cursos aislados sobre capacitación técnico-pedagógica y actualización disciplinaria– se presentó en la UNAM en los años sesenta, en la UAS se registró hasta principios de los setenta. Ejemplo de ello son los cursos impartidos en la Unidad de Psicopedagogía Central, en 1972, y los de didáctica general realizados en la Escuela Superior de Agricultura.

La segunda etapa –que se refiere a las especialidades en educación– aparece en el contexto nacional en los albores de los setenta y en la UAS se presenta en las postrimerías de la misma década. El Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico (PPPA), es un ejemplo de ello.

En los años ochenta, se multiplicaron los posgrados en educación, que representan la tercera etapa del desarrollo de la formación de profesores en la UNAM. Esto reviste especial importancia para el caso de Sinaloa, ya que es en esa misma década, cuando empiezan a tener auge este tipo de estudios, aunque con características propias y matices distintos a los que comúnmente se acude para explicar el contexto nacional.

En la UAS, de 1977 a 1992, se pusieron en marcha más de once programas destinados a la formación y/o actualización de docentes a través de cursos aislados, especialidades y maestrías en Educación. Destacan el Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico (PPPA-ACA-129); la maestría en Educación Superior en la División de Estudios Superiores; el Programa de Formación de Profesores, de la Dirección General de Estudios de Posgrado (DGEP) (proyecto 4); la especialidad en Teoría y práctica de la educación superior, del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE); y la maestría en Ciencias de la Educación, entre otros.

Es importante mencionar, por otra parte, que hasta la fecha no se ha realizado en la UAS ninguna

investigación desde los propios profesores, que persiga –como interés propio de investigar en el campo– el conocimiento profundo de las características, procesos y productos que se alcanzan con los distintos programas y acciones que se han llevado a cabo sobre formación docente.³ Si bien se ha contribuido a evaluar institucionalmente algunos programas, aún es insuficiente. De ahí que fue necesario interrogarse sobre qué representaciones sociales –incluyendo actitudes, valoraciones, percepciones y dominio de información– tienen los profesores del nivel medio y/o superior sobre su práctica educativa y sus propios procesos de formación docente.

Habría que indagar, entre otras cosas, qué sucede con los profesores que egresan de un determinado programa; en la lógica de este trabajo, sería importante preguntarse si las creencias y los pensamientos de los profesores cambian o no, y luego saber cómo y por qué cambian; asimismo, habría que conocer las semejanzas y/o diferencias entre profesores que sólo han recibido cursos aislados, en comparación con quienes han estudiado especialidades o maestrías en el campo educativo. De igual forma, habría que interrogarse si a partir de las condiciones laborales y/o de formación original que un profesor universitario ha recibido en su historia profesional, se determina su forma de concebir y valorar lo educativo o si las condiciones y naturaleza de sus tareas, así como los proyectos institucional-personal, determinan el capital de su cultura pedagógico-científica acumulada.

Desde esta lectura fue necesario realizar una investigación que buscara dar cuenta –parcialmente– de los problemas anteriormente formulados, cuyos propósitos fueran, primero, explorar y reconocer el campo y, segundo, elaborar una propuesta inicial que, luego de explicar su problemática, se orientara a ofrecer alternativas académicas en un doble plano: por una parte, presentar algunas modalidades de investigación sobre la formación docente como un campo emergente en investigación educativa y, por la otra, contribuir a mejorar las tareas de formación de profesores universitarios desde los propios docentes.

Marco teórico-referencial en el que se apoyó la investigación

Investigaciones sobre el pensamiento de los profesores

En el contexto internacional encontramos que hace poco más de una década empezaron las investigaciones de este tipo en el campo de la formación de profesores. En 1988, se editó en España *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* dirigida por Luis Miguel Villar Angulo, que presenta más de 14 trabajos – en su mayoría empíricos– realizados en Estados Unidos, España, Suecia, Bélgica, Canadá e Israel que dan cuenta del problema en cuestión desde la perspectiva de la psicología cognitiva o lo que también se le ha llamado psicología social evolutiva o teorías implícitas, que están íntimamente relacionadas con la perspectiva de las representaciones sociales; además, tales orientaciones teóricas son herederas de la psicología social, de la cognitiva y de la general.^{4,5}

Un aspecto que me ha llamado la atención, es el auge que en los últimos años han tomado las orientaciones psicológicas –sean psicosociológicas, cognoscitivas o psicoanalíticas– que desde paradigmas interpretativos se han ocupado de investigar los problemas de la enseñanza y, particularmente, los de la formación de profesores, como alternativa a los paradigmas funcional-conductistas.

El estudio del pensamiento de los profesores, está mereciendo la atención de organizaciones profesionales ocupadas en develar los procesos que gobiernan las acciones de los mismos. En el fondo de este interés late la vieja preocupación de preparar a los profesores conociendo más aspectos de las causas que les inducen a obrar como lo hacen. La acogida científica de esta temática se ha traducido en la creación de la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor (ISATT, por sus siglas en inglés), que celebra reuniones periódicas en donde se intercambian experiencias didácticas que versan sobre los procesos cognitivos de profesores y alumnos así como su repercusión en la práctica educativa.

En los recientes congresos educativos celebrados en Washington, Granada y

Lancaster se ha podido constatar, una vez más, que la comprensión de la práctica docente pasa por la realización de nuevos estudios que ahonden en los testimonios de los protagonistas de esta profesión. Si a los estudios, comunicaciones y nuevas tesis doctorales añadimos títulos de obras publicadas en varios idiomas sobre los procesos mentales de los profesores, habrá que convenir que nos hallamos ante una aproximación científica novedosa y prometedora, cuyas repercusiones en el currículum y en la formación del profesorado habrá que observar para sopesar su contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza (Villar, 1988: p.12).

En nuestro país, al igual que en Estados Unidos, Suecia y España (Villar, 1988), se hacen reformas al Sistema de Formación de Profesores en los distintos niveles educativos. Un aspecto que sobresale, es que tanto los investigadores como las autoridades señalan que se debe construir un perfil del profesor que se caracterice por ser reflexivo, crítico y transformador de su práctica educativa.

En México, a partir de la mitad de la década de los ochenta, las representaciones sociales se empiezan a trabajar por un grupo de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM y, recientemente, por un reducido número de profesores que laboran en la Escuela de Psicología de la UAS y en la unidad-Culiacán de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por otra parte, son pocos los trabajos que tienen por objeto explorar el pensamiento de los profesores; entre ellos destaca el de Eduardo Remedi y su equipo (1988, 1989)⁶ –del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del CINVESTAV-IPN– y que realizan desde una postura psiconalítica sobre la identidad del docente.

Otros estudios importantes, de corte etnográfico, son los que ha publicado el equipo de Elsie Rockwell (1984, 1985 y 1986) y Justa Ezpeleta (1986),⁷ del DIE, sobre la práctica docente, principalmente de la escuela primaria.

Más recientemente se han presentado en el CISE de la UNAM los trabajos coordinados por Mario Rueda (1988).⁸ Cabe decir que éstos se inscriben en una postura más de corte interpretativo – menos antropológica que la anterior– a la manera de Ericksson (1986), en los que además se presentan investigaciones de corte cognoscitivo, sociológico (interpretativo) e investigación participativa sobre problemas diversos del aula universitaria.

En el caso de los enfoques sociológicos destacan dos posturas: una, más de análisis sociopolítico-sindical y la otra de tipo institucional-curricular. En la primera, se inscriben los trabajos de Kent (1986, 1988 y 1989),⁹ quien trabaja problemas de los profesores universitarios desde la universidad de masas y su evolución en las últimas cuatro décadas

La segunda postura está representada por el Centro de Estudios sobre la Universidad de la (CESU-UNAM), que publicó *Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria)* de Esquivel y Chehaibar (1987) en la que se aborda un estudio de corte sociológico desde lo que aquí denominamos institucional-curricular. Este estudio cobra especial importancia debido a que el análisis realizado tiene implicaciones que van desde la política educativa nacional sobre formación de profesores universitarios hasta su impacto (curricular) en programas de preparación de profesionales de la docencia para el nivel superior.

Finalmente, hemos encontrado una de las perspectivas más novedosas y seductoras que, desde un enfoque filosófico, se trabaja en México: la de César Carrizales (1986, 1989, 1990).

Como se observa, el campo es cada vez más atendido. Sin embargo, todavía no hemos hecho investigaciones que den cuenta de las representaciones sociales sobre la formación de profesores universitarios y prácticas educativas.

Representaciones sociales. Concepto y teoría

Si bien es cierto que la noción de *representación* ha sido abordada clásicamente por la Psicología y la Filosofía, encontramos que es en Sociología donde se empezó a hablar de *representación colectiva* y, con el psicólogo Serge Moscovici, tomó vigencia la expresión *representación social*.

El concepto *representación colectiva* fue empleado por primera vez por Durkheim, quien trata de constituirlo en objeto de estudio autónomo; además de que pretende señalar la especificidad del pensamiento colectivo en relación con el individual.

La representación individual debe de ser considerada como un fenómeno psíquico, no reducible a la actividad cerebral que la funda, asimismo, la representación colectiva no se reduce a la representación de los individuos que componen la sociedad.

Más precisamente, la representación colectiva es uno de los medios por los cuales se afirma la primacía de lo social sobre lo individual: ¿Qué hay de sorprendente en que las representaciones colectivas producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias elementales de que es hecha la sociedad no deriven directamente de estas últimas y, por consiguiente, las desborden? (Durkheim, E. 1898: 27, citado por Herzlich, 1979: 391).

Moscovici es quien hizo la articulación formal de las representaciones sociales como teoría y método en Psicología, particularmente en psicología social. Este investigador recibió influencia de Durkheim de quien retomó el concepto de representación colectiva y lo reelabora, en la década de los cincuenta, convirtiéndolo en representación social; después de cuatro décadas se ha multiplicado el estudio de este concepto, no sólo en Francia y en Estados Unidos sino en el resto de Europa y América Latina.

Suele ser común que la noción de representación social sea confundida con conceptos propios de la psicología social, tales como actitud, opinión, imaginación y percepción, los que también juegan un papel importante en la Sociología. Sin embargo, esto ha sido ya discutido por Claudine Herzlich (1979); para ella, *imagen* es simplemente una función doble de un estímulo exterior ya sea del pasado o hacia el futuro, es percibir, con lo que juega una función de selección; es una especie de fotografía del mundo externo; *opinión*, es un concepto que lo refiere a una respuesta manifiesta, verbalizada, con posibilidades de medición y cuantificación; *actitud* es una respuesta anticipada y una preparación directa para la acción, es decir, es la situación previa a la conducta propiamente dicha; finalmente, *representación* es un proceso de construcción de lo real, que actúa sobre el estímulo y la respuesta, orienta la respuesta en la medida que modela el estímulo (Herzlich, 1979).

Esta noción psicosociológica, que supera la visión conductista del sujeto, reintroduce el estudio de las formas del conocimiento y de los procesos simbólicos en su relación con las conductas, de ahí que *representación* sirva de vínculo entre el campo estrictamente psicológico y el social. Además, metodológicamente, esta perspectiva teórica reintroduce, frente a la universalidad de leyes psicosociológicas, la diversidad de objetos, de condiciones y situaciones sociales particulares.

En palabras de Herzlich, representación social es el estudio de una modalidad de conocimiento particular –que es expresión específica de un pensamiento social– es, pues, una forma de pensamiento social:

... Como modalidad del conocimiento, la representación social implica en principio una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto, efectuándose a un nivel concreto, frecuentemente metafórico y organizado alrededor de una significación central. Esta reproducción no es el reflejo en el espíritu de una realidad externa perfectamente acabada, sino una verdadera construcción mental del objeto, concebido como no separable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria ella misma, de su inserción en el campo social (*ibídem.* p. 394).

Estrategias metodológicas empleadas para realizar la investigación

Procedimiento general

El recurso metodológico fue la entrevista a profundidad,¹⁰ para ello se elaboró un instrumento guía diseñado de manera semiestructurada que contenía aproximadamente 20 preguntas. Primero, se aplicó a cinco sujetos y, luego de revisar los resultados y realizar algunas redefiniciones al objeto de estudio, se procedió a adecuarlo y aplicarlo de manera definitiva a los sujetos seleccionados a partir de las características de cada uno de los grupos.

La aplicación de las entrevistas se desarrolló en un ambiente natural, casi siempre en las aulas (en tiempos libres) o en la oficina donde laboraban los profesores e investigadores.

Uno de los aspectos metodológicos que más llama la atención es el que se refiere a las dificultades y el largo tiempo que se empleó en la transcripción y ordenación de la información recabada. Por un lado, fue mucha y muy rica la información empírica que arrojaron las entrevistas y, por el otro, lo complejo de la elaboración de las categorías y subcategorías que fueron reconstruidas desde los datos empíricos obtenidos, en correspondencia con las categorías generales retomadas desde la sustentación teórico-metodológica de la que se partió.

A través de la entrevista a profundidad, los profesores hicieron valoraciones, expresaron opiniones y aproximaciones conceptuales diferenciadas de las preguntas que estaban semiestructuradas y que tenían como propósito realizar una exploración inicial –obviamente parcial– para caracterizar y conocer las representaciones sociales que los sujetos en cuestión presentan sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la UAS.

Características de la muestra estudiada

La población total fue de 21 profesores de base (asignatura y carrera) del bachillerato de la UAS. De ellos surgieron tres grupos divididos por el tipo de formación docente adquirida, esto es:

Grupo I (GI). Nueve profesores universitarios de bachillerato con grado académico de licenciatura y con cursos aislados sobre formación docente.

Grupo II (GII). Seis profesores universitarios de bachillerato con grado académico de licenciatura en cursos aislados de formación docente y con especialidad en educación y/o en formación docente.

Grupo III (GIII). Seis profesores universitarios de bachillerato con grado académico de licenciatura y con título o candidatura al grado de maestría en Educación.

Análisis e interpretación de los resultados

En primer lugar, se analizaron e interpretaron las dimensiones estructurales de las representaciones sociales –que, de acuerdo a Moscovici (1979), siempre serán actitud, campo de representación e información– y, partiendo de éstas se exploraron y caracterizaron los procesos de formación docente y la práctica educativa de los sujetos.

Desde la actitud

La mayoría de las valoraciones emitidas están en la esfera de la idealización de la formación docente recibida. Sin embargo, el que existan algunas significaciones de tipo crítico-reflexivo, no son indicativas de que con ello se trascienda a lo afectivo-social, ya que casi siempre las actitudes (como parte estructural de todas las representaciones sociales) tienen un sustrato emotivo (motor que desencadena las conductas) que movilizan consciente o inconscientemente a toda conducta hacia la cualificación de tal o cual objeto (en este caso de representación). De esta manera, el móvil (*drive*), que está en los profesores es fundamentalmente de tipo personal-individual, más que de tipo profesional-institucional. Esto corrobora que las actitudes de los entrevistados sobre su futura formación obedecen más a intereses personales (proyecto individual-familiar) que a los que

la institución les pudiera ofrecer.

Ejemplo de ello es el caso de un profesor que, aun con un nivel académico de maestría, sostiene que:

... los cursos por sí mismos me dejan aprendizaje; [...] aun cuando [...] [los] objetivos no se han logrado en su dimensión exacta, creo que me dejan [...] enseñanzas, quizás en diferentes aspectos [...]. Sí te voy a decir una cosa, [y] es que para llevar un curso muchas veces tienes que contar con todo [un] bagaje, un marco teórico mínimo que te permita poder aprovechar el curso en la mayor dimensión posible [...]

Desde el campo de representación

Existe un campo de representación que está caracterizado por una configuración del objeto en cuestión –que para este caso es el núcleo de las representaciones sociales de los procesos de formación docente y práctica educativa– desde una visión romántica, que concibe a la docencia como una profesión superior (idealismo) y, paradójicamente, desde una perspectiva “realista” que indica que la docencia está demeritada ante otras profesiones, debido a que posee un estatus socioeconómico empobrecido. Esta situación se ve reforzada debido a que la experiencia les ha enseñado o bien “que son docentes” (y no otra cosa) o que no lo son (porque son otro profesional que no es profesor), o bien que son dos cosas (profesional y profesor) o a que no son ni lo uno ni lo otro (“ni profesor, ni médico” porque todavía no alcanza a definir qué es); es decir, tienen una doble identidad, lo que equivale a no tener su núcleo configurativo consolidado. Por lo tanto, el campo aparece difuso (al menos para los dos últimos casos), lo que indica que no tienen estructurada su identidad de docente y/o su lugar en la docencia.

El caso típico es el de un profesor que, sin tener posgrado en educación pero que se desempeña como orientador educativo, considera que el profesor, en comparación con otros profesionistas, tiene un lugar:

Creo que en este sentido sería muy difícil poder ubicar jerárquicamente el papel del docente, creo que cada quien en su campo juega un rol específico, desde esa perspectiva, su valor también es importante para la sociedad, sin embargo, yo debo decir que el docente, sin poder establecer una jerarquía [...], debe inscribirse en uno de los sitios más importantes dentro de la sociedad, definitivamente, yo creo que sí hacemos [...]. Desde la Edad Media [...] los pedagogos [...] tenían una importancia tremenda [y] creo que, como estatus, la sociedad los ha relegado; es difícil ubicarlos jerárquicamente porque, tendrá que ver con las concepciones que cada quien tiene [...], sin embargo, creo que aquí lo importante es la noción que cada uno de los docentes tenga [del] papel que realiza [...] en una sociedad. (P. G, GI)

Otro caso, que se refiere a la autoimagen e imagen social afirma:

Entrevistador: ¿Qué te sientes, profesora o química o las dos cosas?

Profesora: Yo me siento profesora porque realmente la química no la ejerzo, aunque tengo la profesión de química, pues me siento identificada con mi campo de acción que es la docencia, me siento profesora, profesora de química, profesora de cualquier cosa pero más profesora que química.

Desde la información

Comúnmente se considera que la información que los sujetos poseen sobre un determinado objeto o fenómeno de estudio, está dada por el tipo de incursiones que hayan realizado sobre el eje de su interés, aspecto que casi siempre se liga al tipo y nivel de estudios que los sujetos han adquirido en su historial académico. Dicho supuesto parte de que la información que los entrevistados poseen sobre su proceso de formación docente y su práctica educativa está determinada por su origen formativo y su formación pedagógica (relativa a lo docente), por lo que los sujetos del G III

(posgraduados en educación o ramas afines) deberían estar ubicados en la subcategoría que hace referencia al manejo científico-pedagógico de los objetos presentados (educación, aprendizaje y evaluación).

Sin embargo, se encontró también que los sujetos del GI (caso aislado) y del GII están en dicha subcategoría y que cuatro profesores del GIII están en las subcategorías de conceptos coloquiales y lógico-científico, respectivamente. Por lo que se infiere que dicho supuesto no se confirmó desde el nivel académico que poseen los entrevistados, sino que se considera que factores tales como haber trabajado en aspectos relacionados con la formación docente e investigación educativa (problemas de orientación educativa, currículum o práctica docente) o que hayan coordinado y/o conducido cursos de formación docente, los hace tener una información mayor que aquellos que formalmente tengan estudios desde cursos aislados de formación docente, especialidades o maestrías en Educación y que, por la naturaleza de su función académica, no estén en contacto directo con la problemática de la formación docente y práctica educativa. Por ejemplo:

E: ¿Cómo conceptualizas educación, aprendizaje y evaluación?

P: La educación es algo tan amplio, que desde que nacemos nos están educando y se uniría al aprendizaje, que son los cambios de conducta, y la evaluación es ver esos cambios que se dan en el sujeto, lo cual quiere decir que la evaluación para mí no es un examen, sino es algo continuo, observaciones permanentes de lo que se hace.

E: ¿Qué relación tienen estos tres elementos?

P: La educación que impartes en una escuela, alguna cátedra, tiene que ver con el aprendizaje; para ver realmente si el aprendizaje se llevó a cabo, tiene que haber evaluación, con distintas formas de evaluar el aprendizaje, entonces, para mí, sí están íntimamente relacionadas las tres (P. S, GIII).

Aquí aparecen sujetos de los tres grupos, principalmente del II y del III y uno del I:

E: ¿Cómo conceptualizas educación, aprendizaje y evaluación?

P: La educación en general creo que debe de considerarse de más relevancia y no solamente en la universidad, porque paradójicamente en la universidad se miraba más como un espacio político que como un espacio formativo y yo creo que hasta los últimos hechos es como se ha apreciado sobre todo por nuestros dirigentes; se ha apreciado, o ha querido apreciarse, como un elemento generador o formador de personalidades, sobre todo del bachillerato formador de personalidades que participarán socialmente pero que no solamente requieren preparación intelectual para poder tener un desenvolvimiento coherente con lo que necesita el país y eso no se observaba en lo que era la educación de la UAS.

En la cuestión del aprendizaje, yo pienso que no solamente debe de entenderse como la manifestación académica del estudiante sino como la manifestación intelectual, global, incluso emotiva y de desenvolvimiento social que tiene el chavo.[...] No solamente generar cuánto es $2 + 2$ sino generar que $2 + 2$ son 4 y que 4 puede desenvolverse en todo un contexto social.[...] En sí, el aprendizaje creo que debe de ir más allá de las consecuencias académicas que se plasman en el plan de estudios de las prepas de la UAS, por así decirlo [...], debe de ir hacia el desenvolvimiento social de los propios chavos.

P: ¿Y lo de la evaluación?

E: Dependiendo [de] si nos vamos a la evaluación social de lo que es un estudiante o [a la] académica, pero en [general] te puedo decir que es [...] una necesidad permanente [...]; creo que la evaluación debe de ser una práctica cotidiana, incluso si nos remitimos a lo que es el trabajo del aula, creo que debe realizarse desde el momento preciso [en] que uno empieza a trabajar, por ejemplo, una evaluación al inicio, [otra] cotidiana y una final, un trabajo que nos permita ver las transformaciones, [...] cómo se va llevando a cabo este proceso al interior del aula; al nivel contextual educativo, yo te podría decir que esa evaluación que se realiza permanentemente sería también para ir transformando, o teniendo una visión de lo que vamos transformando, ya que podría ir corrigiendo esas deformaciones, esos defectos que

podieran ocurrir en ese proceso y corregirlos... (P. E, G).

Conclusiones

1) Las representaciones sociales de los profesores están construidas desde actitudes que dan más importancia a los elementos de tipo afectivo-social que a los de tipo reflexivo e intelectual.

2) Las significaciones que los sujetos estudiados imprimen sobre sus procesos de formación y práctica educativa están dadas más desde valoraciones personales –producto de su experiencia y de una cultura particular– que desde consideraciones lógico-analíticas, por lo que se puede afirmar que el pensamiento social de los profesores entrevistados está caracterizado más por el sentido común que por el sentido científico.

3) Si los docentes muestran una formación que está dada en el plano de lo afectivo-social y menos en lo intelectual, se infiere que sus representaciones sociales sobre sus procesos de formación y práctica educativa están más orientadas a priorizar significaciones del orden de lo político-social y práctico (entendido lo práctico como un saber hacer y no como un saber pensar), que sobre aquellas del orden teórico-reflexivo.

De lo anterior es posible reconstruir una nueva afirmación –a manera de tesis– que los docentes en sus procesos de formación se constituyen más como sujetos políticos-sociales que como científicos, lo que implica que su práctica educativa está dirigida más a mantener una valiosa interacción afectivo-social con los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que a conformar una práctica fundada en la formación científica de quienes están involucrados en la misma: profesores y alumnos.

Los profesores del bachillerato (estudiados) son sujetos sociales determinados históricamente, que se mueven entre el sentido común y el sentido científico: son el puente simbólico que articula el saber hacer con el saber pensar, pero también son quienes piensan, aunque la mayoría no son los pensadores que pretenden ser, pero sí son, potencialmente, no sólo quienes piensan sino quienes desean constituirse como pensadores.

Recomendaciones

Aquí se consideran dos niveles. El primero, parte de una aproximación teórica para la puesta en duda de la pertinencia de la política educativa que actualmente orienta la formación de profesores en la UAS; el segundo, hace referencia a una propuesta para el ejercicio de la docencia y la investigación sobre la formación y práctica docente desde la investigación cualitativa en la formación de docentes.

Por lo anterior, se propone realizar una investigación cualitativa que esté encaminada a analizar tanto los procesos como los productos alcanzados en los programas de formación de docentes universitarios y, desde ahí, poner en claro estrategias globales y particulares de acción, que “desde el ser”, definan prioridades, condiciones, finalidades y metas que todo profesor atienda en su formación pedagógica y/o disciplinaria y que la propia institución garantice espacios y canales de trabajo y comunicación adecuados para quienes se sometan a tal o cual tipo de formación.

Propuesta para el ejercicio de la docencia y la investigación en programas de formación de profesores en el bachillerato

Propósito general. Construcción de un programa integral para el ejercicio de la docencia e investigación en la formación de profesores universitarios para el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, desde dos planos: operar programas de actualización y formación de profesores a nivel exploratorio y experimental de manera interinstitucional en diferentes sedes a nivel regional y construir un paradigma cualitativo para la investigación de los pensamientos de los profesores desde la psicología de la educación, particularmente desde la perspectiva de las representaciones sociales.

Notas

- 1 La formación de profesores universitarios en México, como problema de estudio sistemático, se inició básicamente a partir de dos hechos: primero, la creación, en 1955, de la maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y, segundo, la puesta en marcha de los programas de formación de profesores, a través de la Dirección de Profesorado de la UNAM durante el rectorado del Ignacio Chávez, a inicios de los años sesenta (Hirsh, 1985).
- 2 Para el caso de las UAS, las acciones que se refieren a la formación del profesorado fueron aisladas y marginales hasta mediados de los años setenta. Es hasta 1978, con la rectoría de Eduardo Franco, cuando se establecen de manera sistemática estos programas de largo alcance y que marcan un hito en este rubro: el Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico (PPPA-ACA-129).
- 3 Son escasos los trabajos que pretenden dar cuenta de esta cuestión. Macario Moreno Cossío y Blas Acosta Fuller, egresados de la maestría en Ciencias de la Educación, actualmente investigan sobre el particular, recuperando sus experiencias como conductores en los eventos académicos del Proyecto 4 de la DGEP y evaluando los productos alcanzados con tales programas. El primero, luego de haber impartido el curso Evaluación de los aprendizajes, realizó la autoevaluación correspondiente y encontró en algunos profesores una actitud positiva, además de una autocrítica metarreflexiva; sin embargo, aún falta por hacer la interpretación correspondiente (tomado de la relatoría del 26 de noviembre de 1992 de su archivo personal). Blas Acosta, realiza un análisis de los profesores que asisten a los programas, de los que desertan y de los que no asisten con el propósito de contrastar la formación recibida con la práctica docente, contribuir a la reformulación de los programas emprendidos y procurar mejorar las tareas de formación y la calidad de la práctica docente que se realiza (comunicación personal en diciembre de 1992).
- 4 Del libro de Villar Angulo, sólo dos capítulos –por cierto ya publicados en inglés– datan de 1984 y encontramos que todas las referencias son de mediados de los ochenta y de finales de los setenta.
- 5 Páez, *et al.* (1987) publicaron *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social* en el que la mayoría de las referencias datan de los ochenta y algunas de los setenta e incluso de los sesenta. Aquí se tratan las representaciones sociales desde los pioneros, Moscovici y Doise, y sus colaboradores más cercanos como Jodelet o Herzlich, hasta las nuevas aportaciones que tanto en España como en Estados Unidos, se trabajaron en la última década.

Otro trabajo importante desde esta perspectiva es el de Tomás Ibáñez *Ideologías de la vida cotidiana* (1988) quien trata temas diversos desde las representaciones sociales, ya sean investigaciones empíricas o discusiones teóricas, que versan desde la representación social de la enfermedad mental y de la identidad nacional hasta la correspondiente a la ciencia, la política, la justicia y la inteligencia, etcétera.
- 6 Si bien el presente trabajo no es de corte psiconalítico, ni usa las técnicas etnográficas como en el caso del de Remedi, cabe reconocer que existen preocupaciones teóricas cercanas. Véase Remedi, *et al.*, (1988 y 1989).
- 7 Entre las que se refieren a la práctica docente destacan las siguientes: Rockwell (1985), Rockwell y Mercado (1986) y Quiroz (1988).
- 8 Para mayor detalle, véase Rueda y Escobar (1988).
- 9 En este caso destacan los artículos de Kent (1986, 1988 y 1989).
- 10 Díaz-Barriga (1990a) señala que “La entrevista a profundidad constituye un espacio en el

que se busca la producción específica de la subjetividad (y de la dimensión social de la misma). No podemos negar que esta cuestión es sumamente complicada porque la subjetividad aparece como lo opuesto y excluyente de objetividad y no como una expresión de ésta... Es difícil y complicado entender que en el caso del hombre subjetividad y objetividad forman parte de un proceso dialéctico en el que el "horizonte" o frontera es no definible (p. 9). También cabe resaltar que para el caso de las representaciones sociales –como teoría y método– la entrevista a profundidad ha sido un recurso muy útil, pero menos utilizado que los de corte experimental-estadísticos, que comúnmente han sido empleados en esta tradición (Banchs: s/f: 196). Véase también Bogdan y Taylor (1990: 100).

Referencias bibliográficas

Arredondo G., Martiniano (1987). "Desarrollo histórico de la formación de profesores"; en *Cuaderno del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: ANUIES, SEP, UNAM.

Banchs, María Auxiliadora (s/f). *Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales de Latinoamérica*. Departamento de Psicología Social, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Bogdan R. y S.J. Taylor (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

Bravo Mercado, Ma. Teresa (1987a). *Teorías educativas y formación de profesores universitarios en México. Análisis de la década de los '70* (mimeo). México.

Carrizales, César (1986). *La experiencia docente. Hacia la desalienación de la práctica docente*. México: Línea.

Carrizales, César (1989). "Crítica de la formación crítica", en: *La crítica. Un concepto estelar de la formación*, ICE-UAEM, Cuernavaca: Dilema.

Carrizales, César (1990). *El filosofar de los profesores*. Cuernavaca: Talleres Gráficos de Lito Casa

Díaz Barriga, Angel (1987). "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", en *Cuaderno de Trabajo del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: ANUIES, SEP, UNAM.

Díaz Barriga, Angel (1988). "La formación de profesores, un problema estructural", en: *Revista Foro Universitario* núm 48. México: STUNAM.

Díaz Barriga, Angel (1990a). "La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos" (Notas preliminares para una discusión), México: mimeo.

Díaz Barriga, Angel (1990b). "Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación", en *Cuadernos del CESU* núm 20, México: CESU-UNAM.

Ericksson, Frederick (1987). "Métodos cualitativos en la investigación de la enseñanza", en: Wittrock, M., *Handbook of research of teaching*, Mcmillan Publishing Co. (Trad. Martha Corenstein).

Ezpeleta, Justa (1986). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", en *Cuadernos del DIE*, México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Ezquivel, J.E. y Lourdes Chehaibar (1986). *Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria)*. México: CESU-UNAM.

Herzlich, Claudine (1979). "La representación social"; en Moscovici, S., *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.

Hirsh, Ana (1985). *La formación de profesores-investigadores universitarios de México*. Culiacán: UAS.

Ibáñez, Tomás (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona: Sendai.

Jodelet, Denise (1979). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, S., *Psicología Social II*. México: Paidós.

Kent Serna, Rollin (1986). "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización"; en Revista *Crítica* núm 28. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

Kent Serna, Rollin (1988). "Los profesores y la crisis universitaria", en: *Cuadernos Políticos*. México: Era.

Kent Serna, Rollin (1989). "En torno a mitos y paradojas del trabajo académico", en: *Universidad Futura*, vol. I, núm. 1. México: UAM-A/DIE-CINVESTAV-IPN.

Moscovici, Serge (1979). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.

Moscovici, Serge (1979). *La psicología social II*. México: Paidós.

Páez, Darío, et al. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social*, Madrid: Fundamentos.

Piaget, Jean (1936). *La formación del símbolo en el niño*, México: FCE.

Quiroz, Rafael (1988). Formación de maestros e investigación educativa. Memorias del DIE, México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Remedi, et al. (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: UAM-X.

Remedi, et al. (1989). "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente", material de circulación interna, Seminario de Investigación Educativa (mimeo), México: UPN, unidad Ajusco.

Rockwell, Elsie (1984). "Etnografía y teoría en la investigación educativa"; en *Cuadernos de Formación*, núm 2, Santiago de Chile: Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar (RLICRE).

Rockwell, Elsie (comp.) (1985). *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo*. México: El caballito-/SEP.

Rockwell E. y Ruth Mercado (1986). "La práctica docente y la formación de maestros", en *Cuadernos del DIE*, México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Rueda Beltrán, Mario y Miguel Escobar, (comp.) (1988). *La investigación educativa en el salón de clases universitario*, serie Sobre la Universidad, núm. 10, México: CISE-UNAM.

Villar Angulo, Luis (director) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores, implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy, España: Marfil, SA.