



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Instituto de Ciencias
de la Educación

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS (UAEM)

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (ICE)

*Docencia universitaria después del confinamiento del COVID-19:
un estudio de representaciones sociales y prácticas del profesorado*

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta:

Diana Lizette Velazquez Albavera

Directora de Tesis:

Dra. Ana Esther Escalante Ferrer

Comité tutorial:

Dra. María Teresa Yurén Camarena

Dra. Carmen Silvia Peña Vargas

Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal

Dra. María del Carmen Torres Salazar

Dr. José Francisco Alanís Jiménez

Cuernavaca, Morelos; mayo 2026

Dedicatoria

A mi padre celestial, porque sé que, sin su gracia, amor, misericordia y poder no hubiera logrado culminar esta etapa de mi vida. Gloria a ti Dios, por esta tesis.

A mi esposo, Víctor Alfonso Gómez Mundo, porque tu amor, apoyo y ternura fueron, son y serán mi sustento por siempre. Por cada palabra de motivación, por escucharme y creer en mí, gracias, te amo con todo mi corazón.

A mis padres, Raúl Velazquez Toledo y Patricia Albavera Hernández, quienes me han apoyado, cuidado y amado en cada etapa de mi vida, los amo con todo mi corazón.

Agradecimientos

Gracias a la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer, mi directora de tesis, por el tiempo y trabajo que dedicó a mi investigación. Gracias por su apoyo, paciencia y por ser una maestra de vida para mí. Agradezco por cada asesoría y retroalimentación que me permitieron culminar esta investigación.

Gracias a la Dra. María Teresa Yurén Camarena, a la Dra. Carmen Silvia Peña Vargas, a la Dra. Margarita Yazmín Cuevas Cajiga y a la Dra. María Luisa Zorrilla Abascal por su acompañamiento durante estos cuatro años. Sus observaciones en cada encuentro, sin duda, fortalecieron esta tesis. Gracias por reconocer el trabajo y el esfuerzo en cada entrega, un honor trabajar con ustedes.

Gracias a la Dra. María del Carmen Torres Salazar y al Dr. José Francisco Alanís Jiménez por aceptar incorporarse a mi comité casi al final del proceso. Sus observaciones al borrador de tesis coadyuvaron a tener una mejor versión de este documento.

Gracias al profesorado universitario que participó en esta investigación, ustedes fueron parte fundamental de todo. Gracias por compartir sus ideas y experiencias, pero, sobre todo, gracias por abrir las puertas de sus aulas para que yo pudiera estar ahí. Gracias por la confianza otorgada, espero que los resultados sean de utilidad para ustedes, siempre recordando que la interpretación de lo que escuché y observé está limitado a mis propios esquemas mentales.

Gracias a los/las docentes y compañeros/as que fueron parte de mi proceso académico al compartir seminarios, coloquios y/o discusiones, gracias porque me permitieron aprender de ustedes y con ustedes.

Gracias al personal administrativo del Instituto de Ciencias de la Educación, por el apoyo y atención que me brindaron. Gracias por su paciencia y por todos los trámites administrativos que realizaron por mí y para mí.

Y gracias al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), ahora la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por el apoyo económico que me otorgaron para estudiar el *Doctorado en Educación*. Gracias por la beca que me permitió dedicarme de tiempo completo a la investigación, beca que quedó registrada bajo el número de CVU: 962098.

ÍNDICE

Introducción	7
Capítulo 1. Delimitación del objeto de estudio	9
1.1 Problematicación. La práctica docente del profesorado universitario como objeto de representación y como objeto de estudio	9
1.1.1 Panorama general de la práctica docente del profesorado universitario	10
1.1.2 La práctica docente: aspectos problemáticos	22
1.2 Estado de la cuestión	23
1.2.1 La práctica docente como objeto de representación	25
1.2.2 La práctica docente como objeto de estudio	50
1.3 Preguntas de investigación	57
1.3.1 Pregunta general de investigación	57
1.3.2 Preguntas subsidiarias de investigación	58
1.4 Objetivos de investigación	58
1.4.1 Objetivo general de investigación	58
1.4.2 Objetivos específicos de investigación	58
1.5 Supuestos de investigación	59
1.6 Justificación	59
1.6.1 Ausencias y aportes al conocimiento científico sobre la práctica docente	59
1.6.2 Relevancia académica, social y científica del estudio	62
Capítulo 2. Andamiaje teórico-conceptual	64
2.1 La teoría de las representaciones sociales	65
2.1.1 Antecedentes de la teoría de las representaciones sociales	65
2.1.2 Planteamiento teórico y conceptual sobre las representaciones sociales	68
2.1.3 Elementos para acceder a las representaciones sociales	73
2.1.4 Relación entre representaciones sociales y prácticas	76
2.2 La práctica docente	81
2.2.1 El término “prácticas”. Breves antecedentes desde la sociología	81
2.2.2 Conceptualización de la práctica docente	83
2.2.3 Modelos pedagógicos: enseñanza vs. aprendizaje	89

2.2.4 La participación de las prácticas docentes en la heteroformación o autoformación	93
Capítulo 3. Metodología. Modos epistémicos, métodos y técnicas de investigación	94
3.1 Modos y enfoques para construir conocimiento sobre la RS y prácticas docentes del profesorado participante	94
3.2 Técnicas para la recolección de los datos empíricos	99
3.2.1 RS del profesorado sobre la práctica docente: técnica e instrumento de recolección	99
3.2.2 Prácticas del profesorado universitario: técnica e instrumentos para la recolección	101
3.3 El escenario y población de estudio	103
3.3.1 Muestreo	107
3.4. Trabajo de campo	108
3.4.1 Consideraciones éticas para el trabajo de campo	110
3.4.2 Conversión de entrevistas y observaciones en textos digitales para su análisis	111
3.5 Métodos para la interpretación de los datos empíricos	112
3.5.1 Análisis: primer paso para la interpretación de las prácticas docentes	112
3.5.2 La hermenéutica: proceso interpretativo para la comprensión del fenómeno de estudio	114
Capítulo 4. Condiciones de producción y organización de la RS del profesorado universitario participante y de su hacer docente	117
4.1 Condiciones de producción de la representación social del profesorado universitario	117
4.2 Expresión y organización de la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente: campo de imagen	132
Capítulo 5. Significados y valoraciones del profesorado universitario participante sobre la práctica docente	144
5.1 Campo de información de la RS y su manifestación en las prácticas docentes del profesorado participante	144
5.1.1 Medios seleccionados por el profesorado para obtener información de la práctica docente	145
5.1.2 Conocimientos y significados del profesorado universitario en torno a la práctica docente	151
5.2 Campo de actitud de la RS y su manifestación en las prácticas docentes del profesorado participante	171

5.2.1 Valoraciones de desagrado y gusto sobre el estudiantado universitario como aspecto de la práctica docente	171
5.2.2 Valoraciones sobre las prácticas docentes del profesorado universitario	183
5.2.3 Valoraciones sobre las condiciones institucionales y laborales en los que se desarrolla la práctica docente	187
5.3 Tipología docente	194
Conclusiones	197
Recapitulación de la investigación	197
Sobre las decisiones que guiaron esta investigación	197
Reflexiones desde los hallazgos de investigación	202
Límites y futuras líneas de investigación	208
REFERENCIAS	214
ANEXOS	226
Anexo 1. Guion de entrevista	227
Anexo 2. Guion de observación de prácticas docentes en espacio físico	229
Anexo 3. Oficio para las UA participantes de la UAEM	230
Anexo 4. Consentimiento informado	231
Anexo 5. Familiarización con los datos empíricos: notas y subrayado	233

Introducción

En este documento se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue comprender la práctica docente del profesorado universitario desde dos aproximaciones: 1) desde la Representación Social (RS) que ellos/ellas han elaborado para entender y actuar sobre la práctica docente, y 2) desde las acciones cotidianas que despliegan al interior del espacio áulico presencial; las cuales se comprendieron para descubrir la manifestación de lo que piensa el profesorado universitario sobre la práctica docente en lo que hace cotidianamente, así como explicar si sus prácticas cambiaron o permanecieron después del confinamiento del COVID-19.

La tesis que se sustenta es que las prácticas docentes del profesorado universitario al interior del espacio áulico son producto de la RS que ellos/ellas tienen sobre la práctica docente (objeto de representación), las cuales pueden ser desestabilizadas por la nueva información que surja sobre el objeto (nuevos roles y funciones del docente centrados en un modelo constructivista) o por las situaciones sociales que lo afectan (confinamiento del COVID-19), lo que provocaría la transformación de las prácticas docentes.

Este documento se organiza en cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta la delimitación del objeto de estudio, por lo que se inicia problematizando el fenómeno de estudio, “la práctica docente” del profesorado universitario, desde dos momentos coyunturales que han puesto de manifiesto la insuficiencia de desarrollar prácticas docentes tradicionales, centradas en la enseñanza y los contenidos, para promover la formación integral y la autoformación del estudiantado universitario. Posteriormente, se exponen la literatura científica producida sobre la práctica docente como objeto de representación antes y durante el confinamiento del COVID-19, y en seguida la literatura ubicada sobre la práctica docente como objeto de estudio antes de la pandemia del COVID-19. Posteriormente, se presentan las preguntas, objetivos y supuestos de investigación, y se concluye el capítulo explicitando las razones que justificaron este estudio.

En el segundo capítulo, se presenta el andamiaje teórico conceptual conformado por un conjunto de recursos y herramientas teóricas y conceptuales que permitieron afrontar el mundo empírico y profundizar la interpretación de los resultados. Este capítulo se divide en dos apartados, en el primero se presenta la teoría de las representaciones sociales, desde sus antecedentes, principios teóricos y conceptuales, sus funciones y participación en la transformación o reproducción de prácticas sobre un objeto de representación que, en esta investigación, es la

práctica docente. En el segundo apartado se conceptualiza el término práctica docente y se presentan algunas distinciones entre los términos que se utilizan para hablar del hacer docente del profesorado universitario, además, se expresan posibles roles y funciones que puede asumir el profesorado y los modelos en los que puede estar basado su hacer docente.

En el tercer capítulo, se expone el diseño metodológico creado para abordar el fenómeno de estudio y producir conocimiento científico sobre este. En ese sentido, se explican los métodos, técnicas e instrumentos que se utilizaron en esta investigación, se describen las fases del trabajo de campo, el proceso de transcripción de los discursos y notas de campo, así como los métodos de análisis e interpretación y la forma en la que fueron utilizados en este estudio.

En el cuarto y quinto capítulo se presentan los resultados de investigación. Se recrea la representación social del profesorado universitario sobre la práctica docente y se muestra cómo se ve expresada en el hacer docente del profesorado universitario. Al final del capítulo quinto se explicita tanto la tipología del docente, elaborada a manera de aporte de investigación, la cual fue construida a partir de los datos empíricos y de la interpretación de los resultados.

Para efectos de esta investigación, al hablar de “la RS” (en singular) se alude específicamente al esquema de pensamiento que un grupo de personas, en su interacción social y por medio del lenguaje, ha elaborado para hacer inteligible “algo” de su entorno social y producir comportamientos en correspondencia con su esquema, es por ello, que aparece con más frecuencia a partir del capítulo metodológico y el de resultados de esta investigación, al hacer énfasis en el esquema de pensamiento del grupo participante sobre el objeto de representación. En cambio, cuando se utiliza “las RS” (en plural) se hace referencia tanto a la teoría y metodología de las RS, por tanto, se encontrará más en el 2º capítulo que expone el andamiaje teórico-conceptual. Además, en esta tesis de investigación también se utiliza “las RS del profesorado” (en plural y sin acotar a un grupo de profesores/as específico) para hacer alusión a los distintos esquemas de pensamiento que se pueden presentar, debido a los múltiples grupos de docentes (según su área de conocimiento, tipo o nivel educativo, contexto geográfico, etc.) que pueden existir y que comparten o no su representación sobre la práctica docente, esto último debido a que la RS no es universal.

Por último, se elaboró un apartado de conclusiones, en donde se explicitan tanto los principales aportes de la investigación y los resultados más relevantes de este estudio, como algunas limitaciones y vetas de investigación.

Capítulo 1. Delimitación del objeto de estudio

En este capítulo se problematiza en torno a la práctica docente a partir de dos coyunturas que provocaron cambios, por lo menos normativos o circunstanciales, sobre la forma de entenderla y de desarrollarla, así como retos y desafíos principalmente para quien la lleva a cabo: el profesorado universitario. Se presentan después un conjunto de estudios tanto nacionales como internacionales, resultado de la revisión de la literatura, que se ocuparon de conocer y analizar la práctica docente como objeto de representación y como objeto de estudio¹, con el propósito de dar cuenta cómo ha avanzado el conocimiento científico respecto al fenómeno y situar esta investigación.

Posteriormente, se enuncian las preguntas y objetivos de investigación que trazaron el camino de este estudio para generar conocimiento sobre el fenómeno. Por último, se exponen una serie de argumentos que justifican la pertinencia, relevancia, así como el aporte científico, académico y social de esta investigación.

1.1 Problematicación. La práctica docente del profesorado universitario como objeto de representación y como objeto de estudio

El objetivo de este apartado es presentar los cambios normativos sobre la práctica docente a nivel internacional, nacional y local a finales del siglo XX, a causa de la combinación de condiciones sociales, económicas, tecnológicas y políticas que han imperado en las sociedades contemporáneas. Así como exponer los cambios circunstanciales sobre la práctica docente a principios de la tercera década del siglo XXI por la pandemia del COVID-19. Cambios que provocaron una crisis sobre las condiciones y formas habituales en las que se desarrolla la práctica docente, así como posiblemente una crisis sobre la forma de entenderla y desarrollarla.

A partir de tal panorama, normativo y circunstancial, se visibilizan primero las dificultades y desafíos sobre el hacer docente. Se cuestiona el impacto de los cambios discursivos en las prácticas docentes que desarrolla el profesorado universitario en el día a día, en tanto que se asume que estas

¹ En el estado de la cuestión se hace esta diferenciación debido a la forma en que se encontró se ha producido conocimiento científico en torno a la práctica docente, ya que se hallaron documentos que buscaron estudiarla desde las RS de diversos grupos de docentes universitarios/as, y otros que tuvieron como propósito conocer la práctica docente desde lo que sucede al interior del espacio educativo formal, es decir, en estos últimos la práctica es el objeto de estudio.

últimas dependen más de la RS que el profesorado tiene sobre ellas, que de cambios prescriptivos presentados a través de discursos oficiales (Yurén et al., 2020). Lo anterior, debido a que en este estudio se sustenta que la RS produce, regula y justifica las formas de actuación de un grupo de personas sobre un objeto de representación, lo que significa que, si esta cambia, posiblemente también se modifican los comportamientos del grupo, convirtiéndose en una vía para la transformación de las prácticas.

Se alude a la persistencia del enfoque centrado en la enseñanza en las RS del profesorado sobre la docencia a pesar de los cambios discursivos que demandaban la transición de un enfoque centrado en la enseñanza a un enfoque centrado en el estudiantado y en su aprendizaje. Se cuestiona el impacto de los cambios circunstanciales en las RS del profesorado sobre la práctica docente por el confinamiento del COVID-19, debido a que, en la literatura científica, se presentó la posibilidad de que la modificación forzada de las prácticas docentes durante dicha emergencia sanitaria provocó la redesccripción de dichas RS.

Por último, se presentan otros aspectos problemáticos en torno a la práctica docente, resultado de las condiciones laborales e institucionales del profesorado universitario, los cuales rodean y complejizan el estudio de la práctica docente.

1.1.1 Panorama general de la práctica docente del profesorado universitario

1.1.1.1 Resignificación de la práctica docente a finales del siglo XX

A finales del siglo XX, surgió la necesidad de transformar la Educación Superior (ES) y los procesos que en ella suceden, consecuencia de los cambios y condiciones sociales, económicas, tecnológicas y políticas de la época. Estos cambios fueron resultado de: la globalización económica que caracterizó el contexto mundial a finales del siglo XX y principios del XXI, la revolución científico-tecnológica como el principal motor de la globalización, y la redefinición del papel del Estado frente a la necesidad de contribuir en la competitividad económica que trajo consigo la privatización de bienes y servicios, la flexibilidad laboral y los recortes en los gastos sociales (Waldman y Gurovich, 2005). Lo anterior sucede en tanto que la ES

debe dar respuesta a los desafíos que plantea una sociedad en rápido proceso de transformación [ya que] no puede quedar al margen del impacto social que significa el

reacomodo de las fuerzas económicas, políticas y culturales que recorren el mundo, [puesto que] ello [le] afecta necesariamente. (Waldman y Gurovich, 2005, p. 13)

Ante tal panorama, la ES comenzó, por lo menos de forma normativa, a enfrentar cambios sobre su identidad, organización, gestión, sistema de enseñanza, procesos de formación, actores educativos, investigación, currículo y pertenencia social; con el propósito de responder a las condiciones cambiantes y complejas que caracterizan a las sociedades contemporáneas (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2000; De la Torre, 2000; Londoño, 2015; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1998a, 1998b; Waldman y Gurovich, 2005).

Respecto a los cambios asentados sobre el ser y hacer del profesorado universitario, estos fueron elaborados en correspondencia con las transformaciones discursivas del proceso de formación profesional, y de los perfiles de egreso deseados para el estudiantado universitario, ya que las prácticas docentes del profesorado están orientadas y organizadas en función del estudiantado y del tipo de formación que se busca favorecer en la ES. En ese sentido, se presenta un bosquejo, desde el nivel internacional, nacional e institucional, sobre los cambios y lineamientos que deben orientar los procesos de formación profesional, el rol del estudiantado, así como el ser y hacer del profesorado.

A nivel internacional, la UNESCO (1998a; 1998b) fue uno de los organismos que presentó un panorama prospectivo sobre la educación para el siglo XXI. Uno de los documentos que marcó un antes y después sobre la forma de entender la educación, fue el informe “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996), en el que se apuntaló el imperativo democrático: “la educación a lo largo de la vida”; como un horizonte y propósito que estableció, en grandes rasgos, que las personas no aprenden únicamente en las instituciones educativas, sino también fuera y a pesar de ellas, sin limitar el aprendizaje a un tiempo y espacio, revalorizando el aprendizaje informal (Beltrán, 2015). En dicho documento se asentaron además las bases de la formación integral a través de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; enfatizando ya no sólo la adquisición de conocimientos, sino la necesidad de “promover el pensamiento autónomo y crítico, [así como] el descubrimiento del otro” (Yurén, 2008, p. 22), superando la visión de la educación como un proceso orientado únicamente a la transmisión de

conocimientos. Un quinto aprendizaje que se ha reconocido como pilar de la educación es el de “aprender a aprender”, como condición de la educación a lo largo de la vida (Yurén, 2008).

Dicho organismo presentó también una serie de recomendaciones para la ES, en correspondencia con lo anterior, para que este tipo educativo respondiera tanto a las condiciones de las sociedades contemporáneas, como a los desafíos del porvenir que debía enfrentar, precisando que “dado que [la ES] tiene que hacer frente a imponentes desafíos, ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante” (UNESCO, 1998a, p. 20). Respecto al proceso de formación se planteó que las Instituciones de Educación Superior (IES) debían ocuparse de favorecer la formación integral del estudiantado, bajo la perspectiva de la educación a lo largo de la vida (UNESCO, 1998a), por lo que una de las misiones que se le asignó a la ES fue la de favorecer espacios de formación y aprendizaje que promovieran los cuatro saberes/aprendizajes y que, además, apuntaran a una formación crítica, activa, responsable y comprometida con la sociedad (1998a). En ese sentido, se estableció que la ES debía generar un nuevo modelo de enseñanza centrado en el estudiantado, que significaba también renovar contenidos, prácticas, roles y métodos de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 1998a; 2014).

Ante las directrices sobre el proceso de formación, inevitablemente se puso de manifiesto que el estudiantado no podía tener más un rol pasivo y receptivo, sino que debía involucrarse en: su proceso de formación, la construcción de sus conocimientos, la transformación de la ES y en la participación social (UNESCO, 1998a; 1998b). Se responsabilizó al estudiantado de desarrollar sus propias capacidades con sentido de responsabilidad social (UNESCO, 1998a), es decir, este organismo recomendó la promoción de la autoformación del estudiantado universitario.

En relación con los cambios propuestos sobre la formación y el estudiantado universitario, el rol del docente y su hacer cambió considerablemente. Se le asignó la responsabilidad de favorecer el aprendizaje activo del estudiantado para enseñarles a aprender a aprender a lo largo de la vida, colocando al estudiantado como protagonistas del proceso de formación (UNESCO, 2014). Se consideró que la práctica del profesorado universitario debía tanto adaptarse a la diversidad de características y estilos de aprendizaje del estudiantado, como facilitar experiencias y procesos de aprendizaje (UNESCO, 2014). Una de las directrices para el profesorado universitario fue que debía ocuparse de enseñar al estudiantado a no ser espectadores de su propio proceso de formación, sino a aprender y a tomar iniciativas. Para ello, se consideró necesario que la ES promoviera la

actualización y mejora de las competencias pedagógicas del profesorado, y asegurara las condiciones profesionales y financieras apropiadas a los/las docentes para garantizar la excelencia de la enseñanza e investigación (UNESCO, 1998a).

En el planteamiento nacional, la ANUIES (2000) desarrolló líneas estratégicas que fueron la base para la modernización de la ES en México, las cuales derivaron de las recomendaciones de la UNESCO, pero también fueron resultado del diagnóstico que elaboró dicha asociación sobre ese tipo educativo en el país. El diagnóstico sobre la ES mostró, entre muchas otras cosas, que en los espacios universitarios prevalecían prácticas tradicionales centradas en la cátedra, que favorecían principalmente la reproducción de los saberes y la memorización de los contenidos, por lo que la asociación reveló que en la realidad educativa se daba una mayor importancia a la enseñanza que al aprendizaje. De frente al diagnóstico y la responsabilidad social de la ES se consideró prioritario que las IES asumieran nuevos enfoques educativos que promovieran la educación a lo largo de la vida (ANUIES, 2000).

A partir de dicho diagnóstico, la ANUIES (2000) señaló que los modelos de formación debían ser renovados para, tanto promover una formación integral a partir del desarrollo humano, recreativo, cultural y deportivo del estudiantado de ES, como para formar personas críticas y comprometidas con la sociedad. Indicó también que era necesario cambiar las prácticas tradicionales que se suscitaban durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de las actitudes y prácticas del estudiantado, en tanto que su diagnóstico develó prácticas tradicionales por parte del estudiantado, por ejemplo, la pasividad y la falta de involucramiento de ellos/ellas en su proceso de formación y aprendizaje. Esta asociación afirmó que, “el objetivo real de las IES no es la enseñanza, sino el aprendizaje” (ANUIES, 2000, s/p).

Respecto al profesorado universitario se precisó que el ser y el hacer docente debía ser transformado, puesto que se requería que fuera tutor y facilitador del aprendizaje y del acceso a la información, además de un acompañante en la formación integral del estudiantado (ANUIES, 2000). La asociación reconoció que transformar los modelos de formación en la ES, exige que los docentes combinen las clases expositivas con la solución de problemas y la formulación de proyectos, para favorecer espacios de aprendizaje (ANUIES, 2018). También afirmó que, debido a los desafíos para la ES, el hacer del docente se ha convertido en un tema complejo, debido a la pluralidad de funciones y responsabilidades atribuidas al profesorado (2018).

A partir de las recomendaciones elaboradas a nivel internacional y nacional, las IES en México normaron cambios sobre sus procesos para responder a las nuevas condiciones y necesidades sociales de finales del siglo XX (De la Torre, 2000). La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), institución en la que labora el profesorado que participó en esta investigación, en el año 2011 apuntaló en su modelo universitario su compromiso con la sociedad, reconociendo la necesidad de transformar y replantear sus procesos para hacer frente a las condiciones y exigencias de las sociedades del siglo XXI. Por tanto, la UAEM señaló que sus procesos de formación debían estar centrados en el sujeto que se forma, buscando promover la formación integral, el aprendizaje a lo largo de la vida y la autoformación del estudiantado. Sobre el perfil de este último, se expuso que ellos/ellas debían ser personas; autoformativas; críticas, éticas y con compromiso social; productoras de saberes, innovadoras y creadoras; y abiertas a la diversidad.

Respecto al profesorado universitario, la UAEM (2011) puntualizó que el docente debía ser un acompañante en el proceso de formación, atribuyéndoles la responsabilidad de propiciar la formación integral del estudiantado por medio de diversos modos de intervención: capacitación, instrucción, enseñanza y, la guía y orientación; así como “la facilitación en el desarrollo de situaciones problemáticas y el acompañamiento en la experiencia y en la reflexión crítica sobre la misma” (p. 38). Además, la universidad replanteó el perfil del profesorado, señalando ocho roles que podría asumir el profesorado, dependiendo de su categoría laboral, para favorecer la formación integral del estudiantado, que son: docente, diseñador/planificador, gestor, experto y asesor, acompañante, investigador, colaborador y consejero (UAEM, 2011).

Tales planteamientos significaron, por lo menos en el discurso, tanto una forma diferente de entender la práctica docente del profesorado universitario en el siglo XXI, como un cambio de prácticas docentes, de un enfoque centrado en la enseñanza y los contenidos a un enfoque centrado en el estudiantado y su aprendizaje. Dichos cambios trajeron consigo, por un lado, una crisis sobre la forma de entender el hacer del profesorado universitario debido a que las prácticas docentes habituales fueron cuestionadas y desestimadas y, por otro lado, tensiones identitarias a causa de las múltiples responsabilidades, roles y prácticas atribuidas al profesorado universitario (Yurén et al., 2020). Pero, las transformaciones normativas sobre el deber ser y hacer del profesorado universitario ¿se concretaron en las prácticas que ellos/ellas realizan al interior del espacio

educativo formal?, ¿es posible considerar que las prácticas docentes cambian porque el discurso estipula que deben cambiar sus roles y prácticas?, o ¿de qué depende el cambio de prácticas docentes del profesorado universitario?

Al establecer, la teoría de las RS, que los esquemas mentales que elabora un grupo para entender su entorno social son una forma de pensamiento particular que producen y justifican sus comportamientos, se asume que el cambio de prácticas depende más de las RS del profesorado universitario sobre la práctica docente que, de cambios prescriptivos, técnicos y/o administrativos (Yurén et al., 2020). Es decir, para cambiar las prácticas docentes que lleva a cabo un grupo de profesores/as universitarios/as es necesario primero resignificar la RS que el grupo tiene sobre la práctica docente, puesto que ello significará producir prácticas que se correspondan con esa nueva RS. Respecto a ello, la literatura científica reveló que las RS de la docencia de diversos grupos de profesores/as continuaron ancladas en un enfoque tradicional, centrado en la enseñanza (Aguayo, 2020; Montanares y Junod, 2018; Pineda y Duarte, 2020), lo que mostró que las RS del profesorado no se desestabilizaron por los nuevos discursos sobre la educación, sino que incluso, algunos términos del nuevo enfoque educativo se añadieron a las RS del profesorado sin promover su resignificación (Arbesú y Piña, 2009; De Gática et al., 2020; Escalante et al., 2021; Jiménez, 2019).

Años después de dichos cambios normativos, la pandemia del COVID-19 provocó nuevos cambios, esta vez sobre las formas habituales de efectuar la práctica docente, es decir, las prácticas docentes cambiaron por disposición oficial debido a la suspensión de las actividades presenciales por la emergencia sanitaria, a pesar de la RS del profesorado sobre la práctica docente, pero ¿cambiaron sólo los medios o también las prácticas?, ¿las prácticas docentes del profesorado cambiaron, se adaptaron o se replicaron durante el confinamiento del COVID-19?

Independientemente del proceso de transformación, adaptación o réplica de las prácticas docentes, el confinamiento provocó alteraciones sobre las condiciones y formas habituales de realizarlas, situación que posiblemente pudo promover la desestabilización de los esquemas mentales que el profesorado tiene sobre la práctica docente en tanto “que la representación, orientadora del comportamiento, es después reforzada por las informaciones procedentes de este, casos donde la representación se redefine ella misma por el impacto de un comportamiento discordante con el de la inicialmente inducida” (Herzlick, 1975, p. 414). Lo anterior, significa que debido a que hubo un cambio forzado en las formas habituales de realizar las prácticas docentes,

ello pudo provocar que esas mismas prácticas promovieran una redefinición de las RS del profesorado al ser incompatibles, lo cual es posible porque una de las funciones de las RS es: “la integración de la novedad”. Entonces, a partir de ello surgió el siguiente cuestionamiento: ¿qué pasó con las RS y prácticas del profesorado universitario sobre el hacer docente después del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19?

1.1.1.2 Dificultades sobre la práctica docente a partir del confinamiento del COVID-19

La emergencia sanitaria que se vivió a nivel mundial por la enfermedad COVID-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2 a principios del año 2020, obligó a los países a tomar medidas de contención para evitar la propagación de la enfermedad a través del distanciamiento social y confinamiento, lo cual conmocionó tanto las formas de vivir, como de convivir en el mundo entero, trastocando la vida de millones de personas y los diversos ámbitos (social, económico, laboral, familiar, educativo, entre otros) de las sociedades (Liloff y Ortega, 2021).

La pandemia del COVID-19 sin duda irrumpió la habitualidad de la educación, dando lugar “al cierre masivo de las actividades presenciales de las instituciones educativas en más de 190 países” (Comisión Económica Para América Latina [CEPAL]-UNESCO, 2020, p. 1), provocando una migración masiva de la presencialidad a entornos virtuales de forma inmediata, lo cual fue caracterizado por Liloff y Ortega (2021) como “un verdadero tsunami migratorio educativo” (p. 4). Esto último se convirtió en una disrupción y desafío para los sistemas educativos, aún para aquellos que promovían una formación multimodal ya que, durante la pandemia, la virtualidad se convirtió en la única posibilidad de continuar con los procesos de formación.

El cierre temporal de las IES por el COVID-19, según la UNESCO (2020a), afectó aproximadamente al 98% de la población de estudiantes y docentes de ES en América Latina y el Caribe, debido a que el cese temporal de las actividades presenciales los/las colocó en una situación adversa y desconocida. En México, la transición del trabajo académico a entornos virtuales puso de manifiesto, de forma general, problemas y carencias que dificultaron la continuidad de los procesos de formación, tales como: insuficiente infraestructura tecnológica de las instituciones, falta de materiales para la enseñanza en línea, rigidez tanto en los procesos administrativos, como académicos, falta de habilidades y capacidades por parte del profesorado y el estudiantado (ANUIES, 2022), falta de conectividad requerida para las clases en línea y la escasez de equipo necesario por parte de los actores educativos (Barrón, 2020).

El uso masivo y abrupto de tecnologías en el tipo educativo superior, para la continuidad de sus actividades durante el confinamiento, significó la pérdida del contacto social y de las rutinas de socialización (UNESCO, 2020a), lo cual exigió el cambio de: las estrategias didácticas, los entornos, los medios de interacción y las prácticas del profesorado universitario (Liloff y Ortega, 2021; Torres y Carreras, 2022a). Es decir, el profesorado se vio obligado, de la noche a la mañana, a cambiar de manera forzada sus prácticas docentes, o en su defecto a adaptarlas para continuar con su hacer docente bajo la modalidad virtual, sin importar si tenían o no la preparación y las capacidades para no sólo sumar la tecnología al proceso de formación sino para atribuirle una función pedagógica.

La educación a distancia si bien data de hace más de dos décadas, “alcanzaba solamente a un número reducido de estudiantes y docentes que disponen de los medios para ello y de la preparación para la interacción en la virtualidad del entorno de enseñanza” (Liloff y Ortega, 2021, p. 3), ya que no todo el profesorado y estudiantado participaba, antes de la pandemia, en espacios áulicos presenciales y virtuales.

La docencia virtual se convirtió para el profesorado universitario en un desafío tanto por su falta de experiencia para trabajar en el espacio digital, como por las dificultades que representaba para ellos/ellas el no poseer las capacidades y habilidades para su hacer docente en el espacio virtual (El Soussi, 2022; Hani et al., 2022), lo cual originó confusiones e improvisaciones para implementar el aprendizaje en línea (Alcántara, 2020). El confinamiento significó para el profesorado: cambiar las formas habituales de enseñanza, mayor carga de trabajo, mayor inversión de tiempo, desgaste emocional, angustia, cansancio, estrés y frustración para diseñar, establecer y conducir su hacer docente (Astudillo y Chévez, 2021; Maquera et al., 2021; Silas y Vázquez, 2020; Torres y Carreras, 2022a; 2022b).

En el caso de la UAEM, población de estudio de esta investigación, a través del Programa de formación multimodal diseñó un protocolo de continuidad virtual del aprendizaje denominado “UAEM-va”, como un plan de contingencia para responder a la emergencia sanitaria, el cual fue activado el 17 de marzo del 2020 por la suspensión de labores presenciales (UAEM, 2020). Para la continuidad de las actividades, la UAEM a través de la “Dirección de Formación multimodal” también conocida como “e-UAEM”, creó aulas virtuales exprés para ayudar a los/las docentes durante el confinamiento por el COVID-19, como una posibilidad más que se sumó a los espacios

virtuales con los que se trabajaba en e-UAEM antes de la irrupción de la pandemia (UAEM, 2020), sin embargo, no todos los docentes estaban capacitados para su uso. Otra alternativa institucional ofrecida al profesorado fue el uso de Teams o Meet, como servicios que podían utilizar por medio de la cuenta de correo institucional otorgada por la UAEM (Zorrilla et al., 2022).

Zorrilla et al. (2022) a través de su estudio mostraron las acciones efectuadas por la UAEM para el seguimiento y acompañamiento de las actividades durante el confinamiento del COVID-19, acciones que también visibilizaron carencias y desafíos para el profesorado. Los autores mostraron que, a un mes del inicio de la suspensión de las actividades presenciales, la UAEM realizó una encuesta obligatoria al profesorado universitario, cuyos resultados mostraron, entre otras cosas, que durante el confinamiento la planta docente de la UAEM recurrió a otras herramientas tecnológicas, no oficiales por la institución, debido a que el profesorado percibió que “Moodle” (plataforma institucional) era difícil de utilizar. Entre las herramientas utilizadas para la continuidad de sus prácticas fueron: Google Classroom, las videoconferencias por medio de Zoom, WhatsApp y Facebook; siendo las videoconferencias, después de un semestre, la forma que utilizó prácticamente la totalidad del profesorado de la UAEM para continuar con sus prácticas docentes.

Se evidenció también que, al inicio del confinamiento, de los 2585 docentes que integraban la planta académica de la UAEM, 1060 docentes requerían de una urgente capacitación debido a su inhabilitación en la docencia en línea, 1028 contaban con una habilitación media y 371 docentes presentaron una habilitación comprobable como asesores/as en línea (Zorrilla et al., 2022). Ante ello, la UAEM ofreció el curso “Educación Virtual en la UAEM”, que desde su primera emisión se visibilizó un tipo de desinterés por parte del profesorado, ya que “de los 2460 docentes inscritos, 1343 nunca ingresaron a la plataforma. Tomaron el curso 1117 docentes, de los cuales lo acreditaron 826 y no lo acreditaron 291” (Zorrilla et al., 2022, p. 324). Entre los principales problemas identificados para la no acreditación del curso fueron la falta de competencias didácticas, digitales y organizativas.

Zorrilla et al. (2022) hallaron que durante la enseñanza remota de emergencia en la UAEM la principal brecha no fue el acceso (docentes en su mayoría tenían equipo y conectividad), sino el uso y apropiación de las herramientas tecnológicas. Un hallazgo interesante del estudio fue que el profesorado no reconoció sus carencias en las competencias didáctico-pedagógicas, sino sólo lo hace sobre las competencias tecnológicas, pero la falta de competencias didáctico-pedagógicas se

visibilizó durante el curso ofrecido por la UAEM, específicamente en “la ausencia de planeaciones, [en] las planeaciones que no se implementaron en las aulas virtuales y [en] el uso generalizado de la videoconferencia para dictar cátedras en línea” (p. 334). Entonces, tal alteración de la forma habitual de la práctica docente tuvo que provocar al menos el reconocimiento de los nuevos roles y funciones para el profesorado universitario en virtud de las condiciones provocadas por el confinamiento.

En ese sentido, la pandemia del COVID-19 se convirtió en un antes y un después en el hacer del docente, ya que los desafíos y retos que tuvo que enfrentar el profesorado provocaron tensiones laborales, pedagógicas e identitarias que los/las abrumaron y que generaron la necesidad de repensar y resignificar lo que es el hacer del profesorado universitario entre lo que es y lo que debe ser (Barrón, 2020; Maquera et al., 2021; Torres y Carreras, 2022b; Vaillant et al., 2022). Por lo que se coincide con Astudillo y Chévez (2020) cuando afirman que es

inminente una resignificación del rol [y de la práctica] del docente universitario a partir de una crisis sanitaria [y se requiere también que], se les dé un sentido diferente a los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, para dar una nueva comprensión de lo que ocurre en la actualidad, es decir, se requiere dar una interpretación diferente a lo que se ha gestado en los procesos educativos en la educación presencial. (p. 150)

Es así como la coyuntura de la pandemia del COVID-19 representó un período de dificultades, desafíos y tensiones para el profesorado universitario. Tal situación mostró la necesidad de replantear y dar un nuevo significado a las prácticas docentes universitarias en función de lo que piensa y hace el profesorado universitario. En ese sentido, estudios desarrollados durante la pandemia del COVID-19 afirmaron que las RS del profesorado sobre la docencia están en desestabilización o emergencia debido a las experiencias y procesos de aprendizaje suscitados durante el confinamiento del COVID-19 (Liloff y Ortega, 2021; Torres y Carreras, 2022b), puesto que “la sociedad está produciendo constantemente nuevas representaciones para motivar la acción y dar sentido a las interacciones humanas que surgen de los problemas cotidianos” (Moscovici, 1988, p. 217). A partir de ello, se cuestionó ¿cambiaron o no las RS y prácticas docentes del profesorado universitario posterior a un período de desestabilización, resignificación y crisis?

Entonces, sobre los dos momentos coyunturales que se abordaron para problematizar la práctica docente, el primero generó una serie de cambios discursivos para definir cómo debían ser

las prácticas docentes del profesorado universitario. Estos cambios se tradujeron en desafíos para el profesorado, debido a la multiplicidad de roles y haceres que se le han atribuido, y a los cambios que discursivamente se espera efectúe para transformar el proceso de aprendizaje y formación, así como para favorecer cierto tipo de formación en el estudiantado universitario.

También se convirtió en un desafío, debido a que la transformación de las prácticas docentes se considera un proceso complejo que no depende estrictamente de los discursos oficiales que las orientan, puesto que se asume que las prácticas docentes son producto de los esquemas mentales que el profesorado tiene sobre ellas. Asimismo, se afirma que la modificación de las prácticas docentes requiere la redescipción de las RS en torno al objeto de representación (la práctica docente), es decir, para que un grupo de docentes desarrolle prácticas docentes centradas en el aprendizaje y autoformación del estudiantado, primero eso debe ser parte de su RS. Por tanto, con base en la teoría de las RS, un supuesto de esta investigación es que las prácticas docentes se corresponden con la RS que un grupo de profesores/as tiene sobre ellas, pero ¿es así también con un fenómeno de estudio tan complejo como lo es la práctica docente?

Durante el confinamiento de la pandemia del COVID-19 (segunda coyuntura) se llevó a cabo una modificación forzada de las prácticas docentes debido a la alteración de las condiciones habituales en las que se desarrollaba, lo cual, según lo revelado en la literatura revisada, podría haber provocado una desestabilización en las RS del profesorado universitario, ya que estas son formas de pensamiento dinámicas y sintomáticas del contexto del grupo que las elabora (Liloff y Ortega, 2021) y porque si las propias conductas sobre el objeto de representación (práctica docente) no son consistentes con su RS, ello probablemente conduzca a la redefinición de su esquema mental, pero sí son consistentes la refuerzan y permanece sin modificación. Además, se visualizó que el confinamiento por dicha emergencia sanitaria llevó al profesorado universitario a atravesar diversos procesos de aprendizaje para desarrollar sus prácticas docentes, lo que significa que posterior a dicho periodo, probablemente el profesorado adoptó estrategias, recursos, formas de comportamiento e interacción diferentes.

Lo anterior, hizo necesario conocer y comprender la RS sobre el hacer docente y las prácticas del profesorado universitario participante después de un periodo de crisis como lo fue el confinamiento del COVID-19. Un desafío en ese sentido fue suponer y afirmar que el profesorado efectivamente realiza determinadas prácticas porque sus esquemas mentales están configurados de

cierta manera. Por ello, se consideró necesario no sólo investigar la RS de un grupo de profesores/as, sino también las prácticas docentes que despliega, ya que lo que piensan, por lo menos desde la teoría de las RS, se corresponde con lo que hacen, pero se cuestiona también si sucede así en la realidad cotidiana. Derivado de lo anterior, también fue importante conocer y poder explicar por qué cambió o permanece la RS y las prácticas docentes del grupo de profesores/as después del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19.

Entre las RS y las prácticas docentes se puede hallar una brecha, pero también entre estas y las expectativas del profesorado precisadas en las normativas, ya que en lo que piensa y hace el profesorado se puede vislumbrar el influjo de los discursos. Es decir, se habla de tres formas de ver la práctica docente: 1) desde lo que se dice y espera normativamente (discurso oficial), 2) desde lo que piensa el profesorado (RS), y 3) desde lo que hacen los/las docentes (prácticas docentes *in situ*). La primera perspectiva será utilizada en esta investigación para enriquecer la interpretación de la RS y las prácticas docentes del profesorado universitario participante.

En suma, las dos coyunturas presentadas – los cambios en ES por las condiciones y necesidades sociales desde finales del siglo XX y la pandemia del COVID-19 – permitieron mostrar que la práctica docente está en medio de un proceso de resignificación desde hace más de dos décadas, que la convierte en un fenómeno complejo que está en desestabilización y discusión tanto desde el discurso oficial que dicta el deber ser del profesorado universitario, pero ¿también están en proceso de cambio las RS y prácticas docentes del profesorado universitario?

Dichos planteamientos muestran que “la práctica docente” es un fenómeno de estudio complejo que necesita ser estudiado desde el día a día en el que ocurre y desde quienes la llevan a cabo, en este sentido Londoño (2015) afirmó que es preciso desarrollar estudios “que orienten mayores comprensiones y conceptualizaciones sobre el significado de la docencia en la universidad del siglo XXI y especialmente sobre la necesidad de un tema muy ausente: el sentido de la docencia universitaria de hoy” (p. 71). En esta investigación se consideró que visibilizar lo que sucede con la práctica docente desde lo que piensan y hacen los/las docentes, y por qué cambiaron o permanecieron después de un período de crisis, fue una forma de atender la comprensión del hacer del profesorado universitario.

1.1.2 La práctica docente: aspectos problemáticos

Los aspectos problemáticos que terminaron por dar lugar al objeto de estudio de esta investigación, y que surgen del propio panorama presentado sobre la práctica docente, se abordan en este apartado a modo de condiciones sobre las que se realiza la investigación y que complejizan su estudio. Las condiciones institucionales y laborales del profesorado universitario rodean su propia práctica docente y, en ocasiones, se convierten en aspectos problemáticos que la pueden favorecer o dificultar (Rueda et al., 2014).

En cuanto a las condiciones institucionales que rodean y dificultan la práctica docente se pueden mencionar las siguientes: los procesos burocráticos poco flexibles que obligan al profesorado a realizar diversas actividades; sobrecarga laboral; la falta de recursos y materiales en las universidades; la inadecuada infraestructura; las formas de evaluación por parte de la universidad; el amplio número de estudiantes por grupo; y la cantidad de contenidos programáticos. Respecto a la infraestructura, se coincide con García et al. (2016) cuando afirman que “los espacios arquitectónicos con frecuencia condicionan formas específicas de interacción y favorecen algún modelo pedagógico, [así como también] tienen una fuerte incidencia en la reproducción o el cambio de los modelos de formación” (p. 6). En ese sentido, se considera que las condiciones institucionales pueden propiciar ciertas figuras e incluso prácticas, por lo que se requiere que exista concordancia entre los discursos institucionales que orientan las prácticas docentes y las propias condiciones institucionales (Yurén et al., 2020). Es decir, se requiere que estas últimas favorezcan la modificación de las prácticas, premisa que se aborda como recomendación desde el discurso internacional de la UNESCO (1998a).

Respecto a las condiciones laborales, la UNESCO (1998a) afirmó que dichas condiciones debían ser apropiadas para los docentes con la finalidad de garantizar la excelencia de la enseñanza, sin embargo, hay diversas condiciones laborales que continúan considerándose aspectos problemáticos para el hacer del docente, es decir, aspectos que la rodean, influyen y la dificultan. En las universidades de México más de la mitad de la planta docente está contratada como profesores/as por hora (Acosta y Buendía, 2019) lo que produce que los docentes regularmente trabajen en más de una institución. En el caso de la UAEM, los resultados de una encuesta realizada al profesorado universitario en 2020, mostró que el 78% de los docentes en la UAEM están contratados/as bajo la categoría “Profesor/a por horas”, el 15% están contratado/as como

“Profesor/a Investigador/a de tiempo completo”, y el 6% restante están contratado/as como “Profesor/a de tiempo completo” (Zorrilla et al., 2022). Tal distribución sobre las contrataciones de los/las docentes en la institución agudiza la inestabilidad laboral.

Otras dificultades asociadas con las condiciones laborales que rodean e impactan en las prácticas docentes en las universidades son: amplitud de actividades y responsabilidades que debe cumplir el profesorado universitario; salarios bajos en las universidades mexicanas (Solares y Vera, 2023); y el último aspecto problemático sobre el que se estudia la práctica docente del profesorado universitario es que es una actividad profesional subestimada y cuestionada (Rueda et al., 2014).

Dichas condiciones institucionales y laborales son aspectos que necesitan ser estudiados para la comprensión y explicación de las prácticas docentes (Fierro et al., 2000), aspectos que también son considerados parte de las condiciones de producción² de la RS de un grupo sobre un objeto de representación y que no están aisladas de las formas de actuación del profesorado universitario.

1.2 Estado de la cuestión

En este apartado se presenta un panorama sobre las investigaciones que han producido conocimiento científico sobre la práctica docente, desde el pensamiento y acciones del profesorado universitario, con el propósito tanto de visualizar el avance y las vetas de investigación sobre el tema, como de justificar la pertinencia de este estudio.

El proceso para la revisión de la literatura requirió la identificación de términos clave para encauzar la búsqueda de documentos científicos en torno al tema de estudio. Los términos se definieron a partir de las dimensiones de esta investigación, por tanto, el grupo de identificadores quedó constituido por: “representaciones sociales”, “profesorado universitario”, “práctica docente” y “COVID-19”; no obstante, para explorar en profundidad se hizo uso también de términos

² Siguiendo a Cuevas (2016) el contexto, las condiciones sociales y la información sobre el sujeto social que elabora la representación social sobre algo, son las condiciones de producción de las RS.

alternativos o sinónimos³ y términos en inglés⁴. Para realizar búsquedas avanzadas, se utilizaron los operadores booleanos y se exploró tanto en buscadores de amplio espectro⁵, como en bases de datos indexadas de acceso abierto⁶ y en portales de revistas científicas con dictámenes rigurosos.

Para precisar la búsqueda y selección de documentos se establecieron cuatro parámetros: 1) retomar estudios que reportaran el pensamiento, experiencias u opiniones del profesorado universitario; 2) seleccionar documentos que se enfocaran en el hacer del docente como objeto de representación y como objeto de estudio; 3) considerar estudios publicados a partir del año 2009 a la fecha que se culminó esta investigación, puesto que el estudio de Cuevas y Mireles (2016), sobre la producción de investigaciones en torno a las RS en la investigación educativa, mostró que el estudio de las RS en educación, por lo menos en México, se comenzó a consolidar a partir de dicho año; y 4) incluir investigaciones de carácter nacional e internacional, puesto que en las primeras exploraciones, se observó que la pandemia del COVID-19 acentuó la necesidad, en diversos países, de generar conocimiento sobre las experiencias y prácticas del profesorado durante el confinamiento provocado por dicha crisis.

La literatura compilada se sistematizó inicialmente en fichas analíticas⁷, y posteriormente en un cuadro de contraste⁸, con la intención de analizar: por qué se ha buscado producir conocimiento científico sobre el objeto de estudio, qué perspectivas se han asumido para aproximarse a este, cómo se ha generado el conocimiento, y qué hallazgos y conclusiones se han elaborado en torno a la práctica docente, desde lo que piensa y hace el profesorado. El proceso analítico, permitió organizar y reportar la literatura en dos subapartados: en el primero se esbozan las investigaciones que reportan el pensamiento del profesorado universitario sobre el hacer del docente, y en el segundo se exponen los estudios que muestran la práctica docente desde las acciones que despliega o no el profesorado. A su vez, en cada uno de ellos se esboza primero un

³ Los términos alternativos o sinónimos fueron: representación social, creencias, percepciones, profesor universitario, docentes, trabajo docente, docencia, tarea docente y pandemia. Estos se utilizan debido a la diversidad de términos que se hallaron en la literatura para referirse a lo que hace el profesorado universitario.

⁴ *Social representation, beliefs, perceptions, university teaching, teaching profession, teachers, university teachers y pandemics.*

⁵ Google academic, Microsoft academic y Education Resources Information Center (ERIC).

⁶ Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* y Difusión de Alertas en la Red (Dialnet).

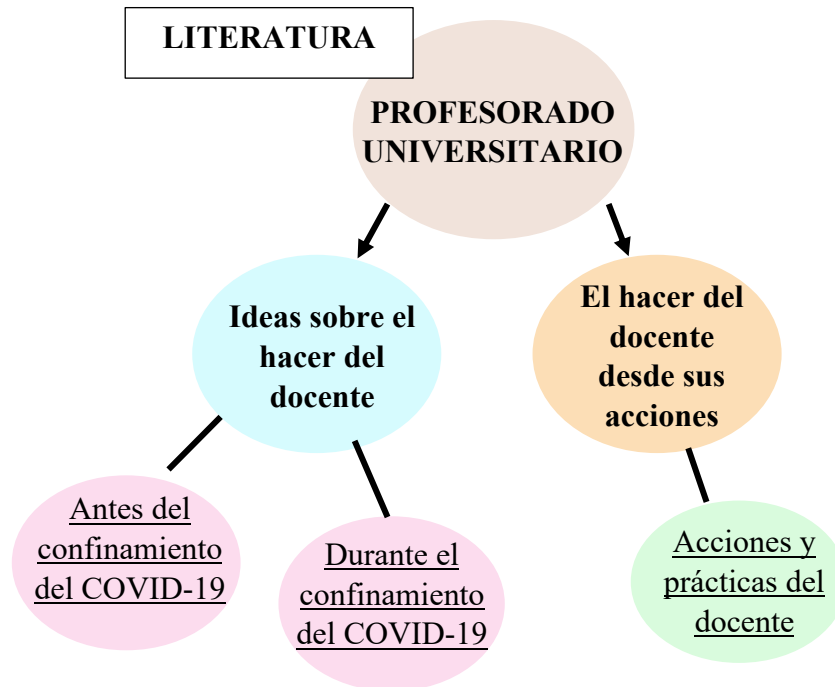
⁷ En la ficha analítica se recuperaron los siguientes elementos de cada investigación: datos sobre las condiciones de producción, objetivo, enfoque teórico, metodología, hallazgos y conclusiones.

⁸ El cuadro de contraste permitió capturar los elementos de cada investigación en una hoja matriz de Excel, con la intención de hallar regularidades, discrepancias y vacíos en el estudio del pensamiento del profesorado sobre su hacer.

conjunto de consideraciones generales sobre los estudios localizados, y posteriormente se exponen los avances y vetas de investigación (*Figura 1*).

Figura 1

Organización del estado de la cuestión



Nota: Elaboración propia.

1.2.1 La práctica docente como objeto de representación

En este espacio se reporta la producción de conocimiento en torno a la práctica docente desde el pensamiento del profesorado universitario.

La exposición de avances y vetas de investigación de la literatura revisada, quedó organizada en dos partes: en la primera, se reportan los estudios producidos antes de la pandemia del COVID-19 y, en la segunda parte, se precisan las investigaciones generadas durante el confinamiento provocado por dicha crisis sanitaria; puesto que la producción de conocimiento – sobre el pensamiento del profesorado en torno al hacer del docente – se visualizó segregada por las temporalidades del antes y el durante de la pandemia del COVID-19, debido a que los hallazgos y conclusiones de los estudios son disímiles por el momento y condición en el que se produjeron.

1.2.1.1 Consideraciones generales sobre la literatura que reporta el pensamiento del profesorado

A través de la exposición de diversos elementos de las investigaciones revisadas, como: población de estudio, muestra y tendencias tanto teóricas, como metodológicas; en este espacio se caracteriza la producción de conocimiento en torno al pensamiento del profesorado universitario sobre la práctica docente. Dicha caracterización tiene el propósito de identificar principalmente qué y cómo se ha producido conocimiento científico sobre el fenómeno de estudio, así como de visualizar líneas de investigación no exploradas.

En torno a la población de estudio, la literatura compilada sobre el pensamiento del profesorado universitario sobre la práctica docente, en su mayoría, son estudios realizados en el tipo educativo superior, nivel licenciatura, únicamente se recuperaron cuatro documentos que buscaron conocer la RS de un grupo de profesores/as que laboran en diferentes niveles educativos (Carreras y Novaes, 2022; Liloff y Ortega, 2021; Torres y Carreras, 2022a; 2022b), debido a dos razones: 1) las investigaciones abordaron el tema de estudio desde la teoría de las representaciones sociales y 2) porque el objeto de representación que buscaron conocer está relacionado al hacer del docente.

En los cuatro textos, la muestra de los estudios generó inquietudes en cuanto a cómo se determinó que el profesorado de distintos niveles educativos, e incluso de diferentes contextos (países), han elaborado – en su cotidianidad – una misma RS sobre la docencia, es decir, cómo los autores concibieron que los grupos de docentes que han participado en la investigación son parte de un mismo grupo social cuando tanto el hacer del docente en cada nivel educativo, como el contexto de procedencia son disímiles. Tal inquietud reside en que, al ser las RS producciones simbólicas producidas por un grupo específico para entender y actuar en torno al objeto de representación (Moscovici, 1979), las personas que participan en el estudio deben ser parte de un mismo grupo social para hablar efectivamente de dicha forma particular de pensamiento.

En cuanto al lugar de producción, la literatura recopilada que reporta el pensamiento del profesorado universitario antes de la pandemia del COVID-19 se desarrolló principalmente en México y en menor medida, en Colombia, Argentina, Chile y España. En cambio, las investigaciones generadas durante el confinamiento ocasionado por la pandemia se efectuaron esencialmente en Argentina, pero se identificaron también estudios elaborados en: Colombia, Finlandia, Pakistán, India, Chile, México-Costa Rica, España-Ecuador-Italia, Emiratos Árabes

Unidos, Suiza-Australia-España-Canadá, Bangladesh y América Latina⁹; lo cual revela que, derivado del confinamiento provocado por la pandemia, el estudio del pensamiento del profesorado sobre el hacer del docente, se convirtió en un tema de estudio relevante para y entre diversos países.

Respecto a los estudios cuya población era de diversos países, estos no abordaron las diferentes condiciones y contextos del profesorado que participó en su investigación, lo cual se consideró una limitación en las investigaciones en tanto que las RS sólo pueden ser entendidas a partir del contexto en el que se elaboran y no son universales.

Sobre el objeto de estudio, las investigaciones desarrolladas antes del confinamiento se abocaron primordialmente en conocer la representación social del profesorado universitario sobre tres objetos de representación: el trabajo docente, la docencia y la actividad docente; con la intención de conocer el interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del pensamiento del profesorado. Y en menor medida, las investigaciones buscaron las creencias del profesorado sobre su práctica docente, su identidad profesional, y sobre el proceso de enseñanza.

En cambio, los estudios desarrollados durante el confinamiento buscaron producir conocimiento principalmente sobre dos aspectos: 1) las representaciones sociales, percepciones o creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza virtual o la “Enseñanza Remota de Emergencia” (ERE), y 2) la experiencia de los/las docentes durante el confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19; las investigaciones que generaron conocimiento sobre este último aspecto se incluyeron por su relación con el tema de estudio y porque que la pandemia del COVID-19 significó una “nueva” realidad para los sistemas educativos y, sin duda también para el hacer del profesorado universitario.

Respecto al objeto de representación de los estudios, se visualizó que en los textos analizados los términos que se asumieron para hablar sobre el hacer del docente son diversos, y no se halló una distinción conceptual entre: “trabajo docente”, “actividad docente”, “docencia” y “práctica docente”; sino que se abordan de forma indistinta. Lo cual, es preocupante teóricamente en la medida en la que se ha evidenciado que un ausente en el debate pedagógico mexicano es el

⁹ El estudio de Liloff y Ortega (2021) se realizó en diversos países de América Latina. Los autores reportaron la participación de profesores/as de los siguientes países: Argentina, México, Ecuador, Colombia, Costa Rica, Chile, Bolivia, Paraguay, Uruguay y Republica Dominicana.

desarrollo conceptual sobre lo que se entiende por profesión docente y sobre los diversos términos que aluden al hacer del docente (Díaz, 2019).

Las investigaciones sobre la representación social de un grupo sobre un objeto refirieron a los/las autores clásicos de la teoría de las RS, como: Moscovici (1979), Jodelet (1986) y Abric (2001); y para enfocar dicha teoría en la investigación educativa, algunos estudios aludieron a Piña (2004; 2007), Piña y Cuevas (2004), Cuevas y Mireles (2016), Mireles (2011) y Aguayo (2020). Los estudios enfocados en las creencias del profesorado hicieron uso de los postulados de Pajares (1992), Marrero (1993) y Llinares (1991). Las investigaciones sobre las percepciones y experiencias de diversos grupos de docentes durante el confinamiento no presentaron una postura teórica-conceptual, sino que se enfocaron en problematizar en torno a los efectos y cambios devenidos sobre el sistema educativo por la pandemia, y esto específicamente lo explicitaron desde el texto de la UNESCO (2020b), el cual presenta una reflexión sobre las consecuencias del cierre de las escuelas.

Respecto a la forma de estudiar el pensamiento del profesorado sobre el hacer del docente, se visualizaron, en la literatura, diversas aproximaciones como: “representaciones sociales”, “creencias” y “percepciones”; en algunos estudios, se utilizaron tales términos de forma indiscriminada, puesto que los retomaron como sinónimos. Sobre las tendencias teóricas y conceptuales, se visualizó que la literatura refirió principalmente a los autores clásicos de las perspectivas que asumen sus autores, sin embargo, son pocos los estudios que elaboraron un acercamiento teórico o conceptual sobre las RS y la práctica docente.

Los estudios realizados durante el confinamiento utilizaron principalmente dos formas de referirse al hacer del profesorado durante dicho período: enseñanza virtual o en línea y la ERE, pero ambos términos hacen referencia a la enseñanza desarrollada por el profesorado de forma virtual debido a la situación de emergencia provocada por la pandemia de COVID-19.

En torno a la aproximación metodológica, se identificó en las investigaciones analizadas una tendencia por el enfoque cualitativo, debido a que el objeto de estudio – representaciones, creencias, percepciones y experiencias – requiere un acercamiento a la subjetividad de las personas. De forma complementaria, algunas investigaciones asumieron la metodología de las RS desde el enfoque procesual, pero algunas otras se posicionaron en una perspectiva hermenéutica-interpretativa. Dichos estudios cualitativos emplearon principalmente la entrevista y los grupos

focales como técnicas para el acopio de los datos empíricos. Y para el análisis de los datos, utilizaron principalmente el análisis de contenido, la teoría fundamentada, el análisis del discurso y en un artículo se hizo uso de la propuesta de Cuevas¹⁰ (2016) para hallar la RS de un grupo de profesores/as sobre la docencia (Escalante et al., 2021). Las investigaciones desarrolladas durante la pandemia no describen de forma detallada el proceso metodológico que siguieron para desentrañar la RS del grupo, quizá probablemente por la propia extensión del tipo de documento (artículo de investigación).

Las investigaciones que asumieron una metodología cuantitativa usaron como técnica para la recolección de los datos la encuesta y, sólo en un documento, se usó la técnica de evocación y jerarquización de palabras (Mazzitelli et al., 2009); pues la mayoría de los estudios cuantitativos se enfocaron en conocer la percepción y las experiencias del docente, y sólo en la investigación de Mazzitelli et al. (2009) se buscó conocer la RS del profesorado estudiado. Para el tratamiento de los datos, estos estudios emplearon predominantemente análisis estadísticos.

Los estudios con un enfoque mixto tuvieron como propósito conocer las RS del profesorado sobre el hacer del docente, y acopiaron los datos empíricos, por medio de la técnica de la entrevista y el relato, pero se complementó con otras técnicas como la evocación y jerarquización de palabras y la encuesta. Por tanto, los datos se analizaron por alguno de los siguientes procedimientos: análisis de clasificación jerarquizada, prototípico, estadístico y/o análisis de contenido.

Una vez caracterizada la literatura revisada, se visualizó que gran parte de las investigaciones han sido estudios exploratorios, que se han enfocado en mostrar cómo entiende el profesorado universitario lo que hace el docente, y durante el confinamiento de la pandemia, conocer la experiencia de los/las docentes con respecto a su práctica en dicho período. Además, gran parte de las investigaciones retomaron como objeto de estudio “la enseñanza”, lo cual para esta investigación es limitado en tanto que se entiende que la práctica docente implica más procesos, como el aprendizaje del estudiantado y la promoción de cierto tipo de formación (heteroformación, autoformación o coformación). Asimismo, se entiende que la comprensión de

¹⁰ Es una propuesta analítica de cinco etapas para desentrañar las RS de alguien sobre algo. Dicha propuesta se expone en el apartado 3.5.1 *método para analizar los discursos del profesorado sobre la práctica docente*, ya que se utiliza como una fase para la interpretación de los datos de esta investigación.

las prácticas docentes supone mirar las condiciones laborales de quienes las desarrollas, como las condiciones institucionales que las influyen.

Por la forma en la que se distribuyó la literatura científica sobre el fenómeno de estudio entre 2009-2022, se observó que la irrupción de la pandemia que derribó el sistema convencional de las instituciones (Astudillo y Chévez, 2021; Maquera et al., 2021), apremió la producción de conocimiento en torno al hacer del docente en dicho contexto, principalmente para conocer lo que estaba pasando con la práctica docente durante el confinamiento, como para mostrar la necesidad de transformar los sistemas educativos tradicionales y los procesos que en ellos suceden (Tejedor et al., 2020).

1.2.1.2 Pensamiento del profesorado universitario sobre el hacer del docente antes del confinamiento provocado por la pandemia

La literatura que se expone en este espacio revela las representaciones sociales del profesorado universitario sobre el hacer del docente antes de la emergencia sanitaria del virus del COVID-19. Los estudios se presentan de forma cronológica, precisando hallazgos y vetas de investigación.

La investigación de Arbesú y Piña (2009) es un estudio de carácter nacional que buscó conocer la RS de un grupo de profesores/as universitarios/as sobre el trabajo docente, ante la falta de formación pedagógica del docente en educación superior, con la intención de aportar elementos que permitan mejorar la docencia. Por medio del análisis de las autobiografías elaboradas por el grupo de docentes y sus escritos sobre la enseñanza y el aprendizaje, hallaron que para ese profesorado la docencia universitaria es una profesión enfocada a formar y ayudar a las nuevas generaciones a resolver problemas sociales, que involucra una relación afectiva-emocional con el estudiantado. Es una actividad gratificante sólo para aquellos/as que laboran con pasión.

En cuanto a la RS del grupo de docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, Arbesú y Piña (2009) encontraron que para el profesorado son actividades de un mismo proceso, en el que tanto ellos/ellas como el estudiantado enseñan y aprenden. En dicho proceso, según el grupo de docentes, no sólo se favorece el conocimiento disciplinar, sino el desarrollo profesional, personal y colectivo del estudiantado. En tal estudio se halló un grado de compromiso y responsabilidad por parte del grupo de docentes que participó, ya que argumentaron durante su discurso escrito que la reflexión sobre su práctica es la vía para perfeccionar la docencia.

Los resultados de Arbesú y Piña (2009) pusieron de manifiesto que en la RS del profesorado estudiado aparecen elementos que se alejan del modelo centrado en la enseñanza, para posicionarse en el aprendizaje. Este estudio, permitió visualizar cómo la RS adquiere sentido cuando se conoce al grupo que la elaboró, por ello la importancia de su caracterización. Una veta de investigación fue abordar no sólo lo que piensa el profesorado universitario, sino también qué tipo de prácticas docentes podría desarrollar como consecuencia de su pensamiento.

En el mismo año, Mazzitelli et al. (2009) desarrollaron un estudio en México que develó el contenido y la estructura de la RS que diversos grupos de docentes – de Física, de Ciencias naturales y disciplinas como lengua, historia, economía, entre otras – han elaborado para entender y actuar sobre la docencia. Sobre ello, las autoras hallaron una misma RS para el profesorado participante, contenida por el mismo núcleo central. La construcción simbólica del grupo de profesores/as se centró en la dimensión identitaria que está relacionada con las características personales sobre el ser docente (apostolado, misión, profesión, valores y actitudes para el hacer docente), y en menor medida representan la docencia desde una dimensión educativa, la cual está configurada por aspectos del hecho educativo vinculado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la RS del grupo de profesores/as sobre la docencia está fundada más en quién es el docente (cualidades personales), que en aquello que hace.

Para el profesorado participante de dicho estudio, ser mejor docente implica actualizar el conocimiento didáctico, profundizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre su práctica. Las autoras precisaron la necesidad de “favorecer instancias de reflexión que permitan al profesorado conocer y examinar sus representaciones acerca de la docencia y sus implicancias en la práctica cotidiana del aula” (Mazzitelli et al., 2009, p. 287). Es decir, el estudio muestra la preponderancia de que el profesorado reflexione y sea consciente de su RS sobre la docencia y de cómo ellas intervienen u orientan sus prácticas profesionales.

Por medio de los métodos asociativos (asociación libre y constitución de pares de palabras), Villegas (2010) halló las representaciones sociales de la actividad docente que tiene el profesorado de una institución de nivel superior dedicada a formar licenciados en educación. La autora al buscar caracterizar al profesorado obtuvo cinco grupos de docentes: 1) administradores, 2) institucionales, 3) individualistas, 4) comprometidos y 5) protegidos; estos fueron agrupados según la información

proporcionada por el profesorado sobre sí mismos, y cada grupo mostró, según la autora, una representación social distinta.

Los primeros asociaron la actividad docente con el conocimiento, como un medio principal de su labor, el cual transmiten y valoran a través de calificaciones. El grupo de los institucionales son docentes que buscan que se cumplan las normas, ya que entienden que la planeación y el conocimiento científico regulan su labor. Para los individuales la actividad docente es un medio para obtener beneficios y la relacionan con las estrategias, como un medio para su trabajo y para sobrevivir en el sistema. El grupo de comprometidos se conformó por docentes responsables con la formación del estudiantado, ellos/ellas asocian la docencia con la responsabilidad y compromiso de que el estudiantado aprenda. Por último, los protegidos son el profesorado que sostienen una relación buena con las autoridades educativas estatales e institucionales, estos/as representan la actividad docente como un medio para hallar adeptos para la campaña electoral que apoyan.

La investigación de Villegas (2010) reafirmó la premisa de la teoría de las RS sobre que la realidad de un grupo se puede contraponer con la realidad configurada por otro, puesto que la caracterización de los grupos mostró diversas representaciones, las cuales tomaron sentido a partir de la identificación de las características de cada grupo.

En Colombia, el estudio de López (2013) buscó develar y comprender la RS del profesorado universitario sobre su trabajo académico, así como las condiciones institucionales del grupo de sujetos para mostrar tanto la realidad que experimentan, como el significado y sentido que le han atribuido a su hacer profesional, y a las condiciones sobre las cuales lo realiza.

A través de un estudio cualitativo, la autora halló en la RS del grupo de profesores/as que el significado y sentido atribuido tanto al trabajo académico como al ser profesor están centrados en la investigación. De manera inversa la formación, el aprendizaje y la docencia según la autora no aparecen de forma contundente en la RS del profesorado, por lo que afirmó que “el predominio de la investigación disciplinar sobre el pedagógico es indicativo de la separación entre la función de investigación y de docencia” (López, 2013, p. 148).

En relación con la RS del grupo de docentes sobre las condiciones institucionales, la autora encontró que el profesorado se representa sometido por la idea del “profesor laboral”, el cual es configurado por la normativa y las presiones del contexto. Además, a pesar de que relacionan su

trabajo académico con la “investigación”, la producción científica no es sustancial en la RS del profesorado, por ello López (2013) concluyó que “la investigación es más una RS del deber ser por la falta de formación” (p. 149).

En Chile, Montanares y Junod (2018) desarrollaron una investigación en la que estudiaron las creencias y prácticas de enseñanza de un grupo de docentes universitarios del área de salud, ya que sustentan que conocer “las creencias del profesorado es importante [porque] permite a los docentes un mayor grado de conciencia, responsabilidad y control en las elecciones de los modelos epistemológicos de enseñanza utilizados, [lo cual] optimiza los aprendizajes de sus estudiantes” (p. 94). A partir de lo dicho, su intención con la investigación era la mejora de los procesos de enseñanza y a su vez, que el estudiantado logre aprendizajes significativos.

En ese estudio se halló que las creencias del grupo de docentes están sustentadas en las siguientes afirmaciones: para que el estudiantado aprenda, el profesorado debe poner atención en el dominio y exposición de los contenidos, pero los autores hallaron que el grupo de docentes no precisan ninguna estrategia de enseñanza; la motivación es un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero quienes investigaron encontraron que el profesorado no refirió ninguna estrategia para motivar al otro; y la enseñanza es abordar los contenidos dispuestos y cumplir con el programa porque eso es garantía del éxito de la enseñanza. Además, la forma de enseñanza que tienen se basa en que el profesorado es el que conoce y el estudiantado es quien recibe el conocimiento.

Sobre la práctica del profesorado participante, se halló que el docente le otorga poco valor a la participación del estudiantado, lo que significa que estos docentes priorizan más una actuación pasiva por parte de sus estudiantes y le otorgan mayor valor al rol tradicional del profesorado (Montanares y Junod, 2018), lo cual, mostró la permanencia del modelo centrado en el profesor y los contenidos.

De esa forma, la investigación mostró que las creencias del profesorado sobre la enseñanza están conformadas por elementos que muestran tanto un rol (no específico), como prácticas rígidas y tradicionales, y no apareció en sus creencias el contexto sociocultural en el que se enseña. Montanares y Junod (2018), concluyeron que las creencias del profesorado presentan contradicciones que muestran que posiblemente son inconscientes, lo que conllevó a cuestionar ¿qué pasa con las prácticas del profesorado cuando ellos/ellas no son conscientes de lo que piensan

sobre lo que hacen?, o ¿qué guía la práctica docente cuando el profesorado no es consciente de los esquemas de pensamiento que guían sus comportamientos?

En 2019, una investigación que tuvo como objetivo analizar las creencias del profesorado universitario de la carrera de Derecho sobre su práctica docente, halló que para dicho grupo el rol del docente es guiar y acompañar al estudiantado en su formación profesional, y consideran que este último es parte integral del proceso de construcción del conocimiento (Jiménez, 2019). La autora determinó que el discurso del profesorado aludía a características del modelo constructivista, ya que los sujetos mostraron que la función del docente es: acompañar al estudiante, guiar al aprendizaje y ser mediador entre el estudiantado y el conocimiento; manifestando que el profesorado universitario debe promover el aprendizaje significativo.

Respecto a la práctica docente, la autora solicitó al profesorado una descripción sobre la forma en la que desarrollaban su práctica, en dicha narración se recuperaron las creencias del profesorado sobre la enseñanza y el modelo educativo de la institución. La práctica docente, según el grupo de profesionales, es heterogénea y por ello se consideran a sí mismos como constructivistas, pero también creen que el/la docente debe asumir diferentes posturas pedagógicas para enseñar de acuerdo con los aprendizajes esperados. La narración de su práctica docente refiere a la técnica expositiva o la cátedra, y su enseñanza está basada en el modelo tradicional. Los resultados de la investigación de Jiménez (2019) muestran que las creencias del profesorado sobre la práctica docente refieren tanto al rol del docente, como a las acciones que ellos/ellas creen que deben realizar durante los procesos de formación profesional. En las creencias del profesorado universitario de Derecho se observó la integración de términos constructivistas, pero la descripción que realizaron sobre su práctica no sostiene que su propia práctica lo sea.

La investigación que desarrolló Aguayo (2020) en México reveló el contenido de la representación social que tiene el profesorado formador de docentes, de cuatro escuelas normales, sobre su profesión. La autora halló que el profesorado participante representa su profesión sólo desde la docencia, puesto que no reconocen que la investigación y la difusión de la cultura sean actividades que formen parte de su quehacer profesional. El profesorado consideró que la docencia es una profesión centrada en la enseñanza, esta última asociada principalmente con la transmisión de conocimientos, ellos/ellas reconocen también que la preparación de contenidos, la lectura de temas de las asignaturas y la planeación de los ejercicios y estrategias didácticas son actividades

cotidianas que forman parte de su quehacer profesional, lo cual refuerza la idea de que su profesión está representada fuertemente en la docencia.

Para el profesorado, los/las docentes que se desempeñan en el nivel superior requieren tener conocimiento y dominio de los contenidos de la asignatura que imparten, por lo que la autora mostró que para el profesorado normalista el perfil y quehacer de los/las docentes de universidad es similar al de profesores/as de otros niveles educativos, omitiendo la investigación como una actividad central de los/las docentes. Además, el profesorado participante expresó su gusto tanto por la enseñanza, como por la formación del estudiantado, y su desagrado tanto por el desinterés que muestra en ocasiones el estudiantado, como por la falta de apoyo institucional relacionado con sus condiciones laborales (pocos estímulos, condiciones de trabajo difíciles y procesos administrativos ineficientes). Aguayo (2020) concluyó que “las creencias y opiniones [del profesorado normalista] sobre su quehacer profesional están atravesadas por el devenir histórico de dichas instituciones y la dependencia directa con la SEP [(Secretaría de Educación Pública)], pero no con la producción de conocimientos” (p. 1).

El estudio de De Gática et al. (2020) buscó conocer la RS de un grupo de profesores/as universitarios/as, del norte de Argentina, sobre la enseñanza, con la intención de analizar las prácticas de los/las docentes a partir de la misma. Las autoras hallaron que para el profesorado la enseñanza está relacionada con el aprendizaje y entienden que este último es resultado de la actividad reflexiva del estudiantado y no un resultado automatizado de la enseñanza, por lo que ellos/ellas representan al estudiantado como un sujeto activo que debe hacerse responsable de su propia formación. Generar una relación con el estudiantado, según el profesorado, le permite al docente retroalimentar, evaluar y transformar su práctica docente.

En esa misma investigación, las autoras hallaron que el profesorado universitario considera que el aprendizaje de sus alumnos es lo más gratificante de su práctica profesional, por ejemplo, para los sujetos la defensa de tesis y la entrega de diplomas es un objeto observable del aprendizaje del estudiantado. Los resultados mostraron que los profesores refieren a aprendizajes académicos por el tipo de objeto observable que manifiestan para mirar el aprendizaje del estudiantado universitario. Por último, en dicha investigación se encontró que el docente debe acompañar a los/las estudiantes como un facilitador de su aprendizaje, puesto que consideran que el estudiantado

debe ser activo y responsable de su aprendizaje, lo cual se contrapone con la dificultad que expresan respecto a que los estudiantes tengan la capacidad de generar pensamiento.

Jimarez (2020), a diferencia del estudio anterior, retomó como objeto de representación “la docencia”; pero consideró como sujetos de investigación a profesores universitarios de Psicología. La autora descubrió dos representaciones sociales sobre la docencia, una RS por parte de los profesores de psicología con estudios en educación y otra RS de aquellos que no tienen estudios en educación. Para este último grupo de profesores sin estudios en educación, la docencia es transmitir conocimientos y compartir experiencias profesionales que le son agradables, es crear vínculos con los estudiantes, y consideran que la planeación y evaluación (actividades de la docencia) son requisitos administrativos que les desagradan.

La RS del profesorado de Psicología con estudios en educación se encontró anclada en que la docencia es desarrollar las habilidades y competencias del estudiantado, pues la función del docente es la formación integral de los/las estudiantes. En tal RS emerge la idea de que las instituciones dificultan la práctica del docente, pues ignoran su experiencia en la elaboración de planes y programas, además de que consideran que les asignan las materias de forma indiscriminada. Por tanto, la formación continua del profesorado, en este caso en el área de la educación, influyó en la configuración de su RS sobre la docencia. Tal investigación pone de manifiesto que el hacer del docente está implicado por el contexto y las condiciones institucionales sobre las que se suscita la práctica docente del profesorado universitario.

Con la intención de mejorar la práctica del profesorado y favorecer la transición a un enfoque centrado en el aprendizaje, el estudio de Pineda y Duarte (2020) se enfocó en conocer las concepciones que el profesorado tiene sobre la docencia, el aprendizaje y su identidad profesional. El profesorado universitario se identifica principalmente con la investigación como su campo profesional y como su vocación, ellos/ellas consideran que la docencia es una obligación académica, que representan como una tarea rutinaria en la que el estudiantado es un receptor de conocimientos, puesto que para el profesorado ellos/ellas no pueden aprender por sí solos porque no tienen los recursos o porque lo que aprenden es erróneo. La concepción que tiene el profesorado sobre el aprendizaje muestra que es un proceso de transmisión de conocimientos, en el que la participación del estudiantado es considerada algo que tienen que hacer para corroborar si el estudiantado sabe o no sabe.

Pineda y Duarte (2020) concluyeron que en las concepciones del profesorado sobre la docencia y el aprendizaje prevalece el modelo centrado en la enseñanza, y que el profesorado se identifica con su disciplina y se asume como investigador, en cambio no se visualiza en ellos/ellas una identidad profesional como docentes. El y la autora, a partir de su estudio, precisan la necesidad de “atender, en los programas formativos del profesorado universitario, la desconstrucción de creencias no reflexionadas, acríticas, que suponen un obstáculo para el progreso de los participantes” (p. 115).

Con la intención de analizar de forma crítica la docencia universitaria, un estudio realizado en la universidad de Chile buscó conocer qué piensa el profesorado universitario sobre la docencia, ya que Merellano et al. (2021) sostienen que la reflexión e interpretación del profesorado sobre sus prácticas es una fuente de aprendizaje que les permitiría recrearlas. A través de una investigación cualitativa y por medio de grupos focales, Merellano et al. (2021) recuperaron el discurso que utiliza el profesorado para hablar sobre la docencia. Los resultados del estudio revelaron que para el profesorado participante el aprendizaje es responsabilidad tanto de ellos/ellas, como del estudiantado, puesto que consideran que tanto la actuación de los/las docentes, como la motivación y el interés del estudiantado intervienen en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, se reveló que para el profesorado un buen docente es aquel que tiene una actitud de empatía, comprensión, dedicación y perseverancia, además de que busca trascender la mera transmisión de contenidos y promover el aprendizaje con pasión y con vocación. El buen docente, para el profesorado, no sólo promueve el aprendizaje, sino que logra generar y construir aprendizajes significativos en el estudiantado por medio de diversas estrategias, innovadoras y creativas. Para el profesorado, enseñar con calidad implica tener dominio y experiencia sobre lo que enseña, establecer relaciones empáticas con sus estudiantes y dominar las estrategias pedagógicas y didácticas requeridas para promover el aprendizaje.

Los autores concluyeron que ante la falta de formación pedagógica que prevalece en el profesorado universitario, es necesario generar espacios de formación y socialización profesional, además de buscar promover la formación pedagógica del profesorado, esto con la intención de mejorar las prácticas que desarrollan.

En el contexto nacional, México, Escalante et al. (2021) pusieron de manifiesto los resultados que obtuvieron en una investigación que tuvo como propósito exponer la RS del

profesorado universitario mexicano en torno a la docencia. En dicho estudio se encontró que el profesorado representa la docencia bajo cuatro categorías: 1) la docencia como una profesión con vocación, 2) la docencia como actividad satisfactoria por la trascendencia escolar y socio profesional, 3) la docencia como una tarea inherente a la actividad del profesor investigador y 4) la docencia como campo de formación y aprendizaje permanente.

Es decir, los resultados muestran que para el profesorado universitario la docencia es relevante, trascendente, satisfactoria, y formativa, además de que consideran que la docencia se debe ejercer con vocación y pasión para no convertirse en una carga. Asimismo, Escalante et al. (2021) hallaron en la RS del profesorado estudiado que la docencia requiere promover habilidades y actitudes que le permitan al estudiantado tener una formación autónoma, lo cual no ha sido analizado en los estudios revisados, ya que no se ha estudiado qué tipo de formación se favorece en el estudiantado a partir de las prácticas que desarrolla el profesorado.

Dicho estudio provocó reflexionar que, si bien se ha investigado la docencia desde lo que piensa el profesorado, se ha buscado en menor medida desde lo que hace tal profesional cotidianamente en el interior del espacio universitario, lo cual sería importante en tanto que las prácticas docentes, teóricamente, son resultado de la RS que el profesorado tiene sobre ellas, sin embargo, las prácticas pueden ser resultado o no de la RS, debido a diversas razones como el contexto y las condiciones en las que se suscitan.

A partir del análisis de una prueba de evocación jerarquizada con justificaciones y de cartas que plasman las vivencias del profesorado sobre su labor, Carreras y Novaes (2022) reportaron los resultados sobre la RS del profesorado argentino, de diversos niveles educativos, sobre el trabajo docente. Las autoras encontraron que la RS de los/las docentes es polifásica, en la medida en la que se hallaron dos perspectivas contrastantes y complementarias: 1) el ideal de la docencia (el ser docente), anclado específicamente por la idea de vocación y del esfuerzo del docente para que el estudiantado aprenda y el futuro sea mejor; y 2) la docencia que se suscita en la cotidianeidad caracterizada tanto por las condiciones sobre las que realiza su labor, como por aspectos desfavorables de la docencia (mala remuneración, falta de compromiso de los padres, entre otros).

Los hallazgos del estudio de Carreras y Novaes (2022) coinciden con los resultados de la investigación de Escalante et al. (2021) respecto a la presencia de la vocación y el favorecer el aprendizaje del estudiantado en la RS del grupo de docentes que participaron en ambos estudios.

Los resultados de dicho estudio mostraron que la formación del estudiantado quedó al margen de la RS del profesorado y únicamente surge la idea de que el estudiantado aprende cuando el profesorado habla de su ideal sobre el trabajo docente. El estudio de Carreras y Novaes (2022) reveló que las condiciones laborales del profesorado universitario tienen una implicación en la valoración que ellos/ellas tienen sobre la docencia, por lo que se consideró necesario conocer las condiciones laborales del profesorado universitario para comprender la actitud (dimensión de la RS) del profesorado, lo cual está relacionado, teóricamente, a las acciones que ellos/ellas desarrollan en torno al objeto de representación (docencia) (Moscovici, 1979).

En síntesis, la producción de conocimiento en torno al pensamiento del profesorado sobre el hacer del docente, antes del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19, reveló la permanencia del enfoque centrado en la enseñanza, el profesor y los contenidos, pero a su vez la integración de términos pertenecientes a un enfoque centrado en el estudiantado y su aprendizaje; resultados que dependieron de las condiciones de producción de la RS, como: la formación inicial y continua, el área de conocimiento en la que laboran, su compromiso con su labor, la institución de procedencia y los motivos para trabajar en cierta institución.

Una cuestión que se abordó poco en el estudio de la práctica docente como objeto de representación son las condiciones laborales e institucionales que la rodean e influyen, entre las ausencias se hallaron: el tipo de contratación, motivos para dedicarse a la docencia, valoraciones sobre sus condiciones laborales y las condiciones institucionales. Considerar las condiciones institucionales y laborales como parte de las condiciones de producción de las RS, podría explicar por qué el profesorado universitario tiene cierta representación social de la práctica docente. Además, una veta de investigación encontrada fue estudiar no sólo la RS del profesorado universitario sobre su práctica docente, sino también sus prácticas docentes *in situ*, debido a que los estudios de RS se han enfocado en suponer el hacer docente del profesorado a partir de ellas, lo que significa que han asumido una correspondencia entre la RS y las prácticas, que en la realidad puede estar presentándose o no, como sucedió en el estudio de Jiménez (2019).

Los estudios reportados revelaron que las RS de los grupos de docentes son esquemas de pensamiento prácticos (Arbesú y Piña, 2009) que en ocasiones están de forma consciente o inconsciente en el grupo de sujetos (Montanares y Junod, 2018), por lo que afirmaron la necesidad de generar espacios de reflexión para que el profesorado las reconozca, critique y se dé cuenta de

cómo estas orientan y justifican sus acciones como docentes (Mazzitelli et al., 2009; Montanares y Junod, 2018). Dicho ejercicio permitiría al profesorado cuestionar y desconstruir tanto su pensamiento como sus prácticas (Pineda y Duarte, 2020). Por último, se halló que no se ha estudiado el hacer docente desde las posibilidades que tiene para favorecer cierto tipo de formación en el estudiantado lo cual puede visibilizarse tanto en el pensamiento que tiene el profesorado, como en las acciones que despliega. En esta investigación se atendieron dichas ausencias para la comprensión de la relación entre la RS y las prácticas en torno al hacer docente del profesorado universitario que participó en el estudio.

1.1.1.3 Pensamiento del profesorado sobre el hacer del docente durante el confinamiento provocado por la pandemia

En este apartado se expone, de forma cronológica, la literatura que aborda el pensamiento o las experiencias del profesorado universitario sobre el hacer del docente durante el confinamiento provocado por el COVID-19.

Un estudio que se enfocó en analizar las percepciones del cuerpo docente sobre la enseñanza virtual durante la crisis sanitaria fue la investigación de Tejedor et al. (2020), la cual se situó en distintos contextos, debido a que asumieron como sujetos de investigación a docentes universitarios de los siguientes países: Ecuador, Italia y España; ya que se consideró que en esos países hubo un alarmante impacto del virus del COVID-19.

En ese estudio, por medio del análisis estadístico de una encuesta online, descubrieron que las percepciones del profesorado universitario, de los tres países, sobre la enseñanza virtual son poco críticas y revelaron cierta indiferencia frente al cambio de la presencialidad a la virtualidad (Tejedor et al., 2020). El profesorado percibe poseer las habilidades necesarias para afrontar la docencia en línea, pero también mencionan que dicho cambio – de la presencialidad a la virtualidad – les ha perjudicado principalmente por el incremento de trabajo, no obstante, presentan actitudes favorables frente a la utilización e incorporación de las TIC en los procesos formativos.

Tejedor et al. (2020) encontraron que más de la mitad del cuerpo docente participante percibe que el peor elemento de la docencia virtual durante el confinamiento ha sido la pérdida de contacto con el alumnado, y reconocen la urgente necesidad de promover en el estudiantado las competencias relacionadas con el uso crítico y reflexivo de las tecnologías. Además, la gestión del

tiempo, la autonomía y la flexibilidad en la formación de los futuros profesionales fueron aspectos que surgieron en la investigación como temas importantes en el escenario de la nueva virtualidad por confinamiento del COVID-19.

Una veta de investigación que se visualizó a partir de dicho estudio fue enfocar la investigación en la promoción de la autonomía durante la formación profesional del estudiantado, puesto que favorecer su autoformación implica formar estudiantes capaces de gestionar su aprendizaje, su formación en, y a pesar, de los espacios educativos formales, y enfrentar tanto los desafíos tecnológicos como la evolución constante de las diversas esferas sociales (Tejedor et al., 2020). Ante ello, se comprende que también sería importante estudiar la práctica docente y observar si las prácticas favorecen la autoformación, heteroformación o coformación del estudiantado, e incluso identificar cuáles favorecen cierto tipo de formación.

Una investigación realizada en Suecia reportó las diferencias que percibe un grupo de docentes universitarios entre enseñar en un contexto digital y en un contexto físico para comprender cómo el cambio de espacio influye en el profesorado y su enseñanza (Jensen et al., 2020). Los resultados del estudio mostraron que el profesorado percibió que la enseñanza en línea es inevitable, maleable, cambiante y se reconfigura de acuerdo con el avance tecnológico (tipo de plataformas utilizadas en el contexto educativo), la participación o no del estudiantado y los objetivos del docente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La percepción del profesorado reveló que una diferencia entre la enseñanza en línea y la enseñanza en un contexto físico es la relación entre el estudiantado y el profesorado, puesto que en la enseñanza en línea la interacción es individual, mientras que en la enseñanza en un contexto físico es grupal. Además, hubo una doble percepción respecto a la interacción con el estudiantado en la enseñanza en línea, puesto que un poco más de la mitad de los sujetos participantes mencionaron que su relación con el estudiantado era más cercana y el resto comentó lo contrario. La relación entre el profesorado y el estudiantado son aspectos que influyen en el compromiso y motivación de los/las estudiantes.

La percepción del profesorado develó que la enseñanza en línea requiere mayor tiempo que enseñar en un contexto físico, es decir, de forma presencial, resultado que coincidió con los resultados de Tejedor et al. (2020). Las plataformas proporcionadas por la universidad durante el confinamiento, como medios del proceso de enseñanza-aprendizaje, según el grupo de

profesores/as carecían de características para respaldar sus objetivos de enseñanza-aprendizaje, obligándoles a buscar otras herramientas para ello. La investigación de Jensen et al, (2020) mostró que los cambios más significativos entre la enseñanza en línea y la enseñanza en un contexto físico fue la relación entre el profesorado y el estudiantado, y las condiciones sobre las que se desarrolla la enseñanza en línea, es decir, los cambios que mencionó el profesorado fueron sobre el contexto y las condiciones de la enseñanza, pero a partir de los resultados el cuerpo docente no mostró que percibiera una diferencia en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la India se realizó un estudio que buscó conocer la experiencia del profesorado universitario durante la pandemia del COVID-19, con la intención de determinar las necesidades de los/las docentes y hacer propuestas, a nivel institucional, para enfrentar los desafíos en torno a la enseñanza y el aprendizaje provocados por la crisis sanitaria (Iwamon y Glenn, 2020).

En ese estudio se reveló que el profesorado universitario aprendió las habilidades necesarias para sus cursos en línea y para la gestión del aula virtual durante el confinamiento provocado por dicha crisis sanitaria, a pesar de que más de la mitad de los/las docentes asistieron a un seminario sobre clases en línea al inicio de la pandemia. El profesorado compartió que al inicio del confinamiento empezó a usar WhatsApp y correo electrónico para comunicarse con sus estudiantes, pero también fueron aprendiendo a utilizar plataformas como: Google meet, Zoom, Webex y Google classroom; esta última le permitió al profesorado dar seguimiento y retroalimentar las actividades del estudiantado.

Iwamon y Glenn (2020) hallaron también que sólo un tercio de los/las docentes participantes considera el aprendizaje activo como un modelo central del proceso de enseñanza aprendizaje y el resto de los/las profesores/as considera que las conferencias son el centro del aprendizaje, pero a pesar de ello, también encontraron que la mayoría del grupo de profesores/as reconocen que el proceso de enseñanza-aprendizaje nunca volverá a ser el mismo, por lo que también consideran que es urgente mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje y volver a capacitar al profesorado universitario en habilidades de tutoría y orientación profesional.

Asimismo, se buscó en ese estudio que el profesorado externara sus necesidades y elaborara recomendaciones para enfrentar las nuevas condiciones y exigencias del escenario educativo posterior a la pandemia, por ello, el profesorado mostró la necesidad de: asistir a talleres sobre cursos en línea y de cómo usar las plataformas, crear contenidos digitales, formarse para la

innovación y creatividad, reorientar el enfoque de sus cursos (transitar de un enfoque de conferencias al enfoque del aprendizaje activo), capacitar a los/las docentes jóvenes en nuevas habilidades digitales, de tutoría y orientación profesional, y apoyo psicológico para los/las docentes (Iwamon y Glenn, 2020).

En 2021, Astudillo y Chévez recuperaron las experiencias del profesorado universitario de México y Costa Rica durante el confinamiento por la crisis sanitaria, para analizar el rol del docente en dicho contexto, enfocando su atención en los elementos que han agregado los profesores para ejercer su labor de forma virtual. Entre los resultados, las autoras identificaron que las experiencias del profesorado durante el confinamiento significaron angustia y cansancio debido al replanteamiento requerido para continuar con su labor, lo cual también fue una experiencia que requirió más tiempo y una mejor preparación en el uso de las tecnologías.

Para el profesorado, el rol del docente en dicho contexto significa ser creador tanto de contenido, como de ambientes de aprendizaje, por lo que debe ser activo, facilitador de contenidos y experto en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Sobre esto último, las autoras reflexionan que el rol del docente está relacionado con el de ser un facilitador y no con la de un formador o educador, puesto que no emerge en el discurso el favorecer la formación integral del estudiantado en la virtualidad, lo cual a su vez se relaciona con lo expresado por el profesorado respecto a que el estudiantado está acostumbrado a que el docente lleve el liderazgo de la clase y que sea el que más hace en la misma.

Las autoras concluyeron que “es inminente una resignificación del rol docente universitario a partir de una crisis sanitaria [y dar], un sentido diferente a los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, para dar una nueva comprensión de lo que ocurre en la actualidad” (Astudillo y Chévez, 2021, p. 150). Tal resignificación o reelaboración de la RS de un grupo de profesores/as universitarios/as daría lugar a nuevas prácticas docentes consistentes a ellas, en tanto que la RS produce y crea comportamientos (Moscovici, 1979), pero esto dependería de diversos factores como de la realidad empírica.

El estudio de Liloff y Ortega (2021) buscó identificar la estructura y el contenido de la RS que tiene el profesorado de América Latina (Argentina, México, Ecuador, Colombia, Costa Rica, Chile, Bolivia, Paraguay, Uruguay y República Dominicana) de diferentes niveles educativos, en torno a la enseñanza remota de emergencia, debido a que reconocieron una irrupción en la

habitualidad de la educación formal que provocó la redefinición tanto del proceso de enseñanza y aprendizaje, como de lo que hace el profesorado, lo cual a su vez generó tensiones sobre la práctica docente.

Los autores encontraron que la RS – contenido y estructura – del profesorado sobre la ERE es que es una nueva modalidad de trabajo, transitoria, mediada por la distancia y la tecnología, que implicó la adaptación y cambio tanto de las prácticas, como de las estrategias pedagógicas habituales, lo que significó para el cuerpo docente un desafío, compromiso y oportunidad. La ERE, para el profesorado, ocasionó y/ evidenció problemas como: mayor carga laboral, falta de acceso a la tecnología, el tener que compartir con los demás integrantes de la familia los recursos tecnológicos, como el compartir los espacios del hogar, estudiantes pasivos y ausentes (estudiante virtual), e interacción virtual estresante; problemas que no fueron encontrados en el estudio de Tejedor et al. (2020), realizado en Ecuador, España e Italia, pero sí en Astudillo y Chevez (2021).

Una de las inquietudes que generó el estudio de Lillof y Ortega (2021) fue la selección del grupo de docentes, ya que la muestra estuvo conformada por docentes de diversos contextos, tanto por el país de donde provienen, como por el nivel educativo en el que laboran, sin embargo, se halló que la estructura de la RS del profesorado estaba conformada y organizada por los mismos elementos centrales, lo que muestra una identidad profesional instaurada (Lillof y Ortega, 2021); no obstante, esa afirmación sólo fue posible después de efectuar la investigación, lo cual no resuelve la inquietud manifestada. Una veta de investigación de dicho estudio fue estudiar el cambio de RS y prácticas docentes del profesorado universitario posterior al confinamiento del COVID-19, debido a que se precisó que por la alteración de las formas habituales del hacer docente antes del confinamiento, las RS del profesorado sobre la docencia pueden estar en desestabilización y/o emergencia. Además, al concluir que hay una identidad profesional fuertemente instaurada por parte del profesorado participante, provocó cuestionar en la transformación o permanencia de la RS y las prácticas docentes de ellos/ellas.

Otra investigación que buscó la RS de profesores/as argentinos/as de diferentes niveles educativos sobre su ocupación durante la pandemia fue el estudio de Torres y Carreras (2022a), quienes precisaron que conocer el impacto de la pandemia en las prácticas del docente implica conocer el impacto de la crisis sanitaria sobre el pensamiento del profesorado sobre su labor en el contexto del COVID-19. Las autoras encontraron que el núcleo central de la RS del profesorado,

que participó en su estudio, en tiempos de pandemia sobre la docencia está anclado por elementos ideales y prescriptivos, como: desafío, estrés, aprendizaje, creatividad, empatía, compromiso, responsabilidad y acompañar; y los elementos periféricos de la RS están constituido por virtualidad, incertidumbre, exceso de trabajo, más tiempo y dificultades.

Las autoras concluyeron a partir de sus resultados que el profesorado concibe la docencia en tiempos de pandemia como un desafío que requiere cambios sobre la forma de efectuarla, pero también la concibe como una oportunidad que les permite superarse y profesionalizarse. Es decir, los resultados muestran que, posiblemente, la forma en la que el profesorado universitario representa y comprende su tarea profesional está modificándose debido a las prácticas y condiciones devenidas obligadamente por el confinamiento del COVID-19, ya que, según la teoría de las RS, estos esquemas de pensamiento son sintomáticos de lo que sucede en el contexto del grupo que las elabora.

Del mismo modo, pero durante la segunda ola del COVID-19, Torres y Carreras (2022b) estudiaron la RS de docentes argentinos de distintos niveles educativos sobre la docencia en distanciamiento social. Los resultados de su investigación revelan que el núcleo de la RS del profesorado sobre la docencia en la virtualidad está configurado por connotaciones negativas como: cansancio, virtualidad, incertidumbre, desafío y estrés; el cual se refuerza con los términos frustración y soledad que aparecen como elementos periféricos de la misma.

Las autoras, en dicho estudio reafirmaron su reflexión sobre que el confinamiento del COVID-19 ha desestabilizado el pensamiento del profesorado sobre el hacer docente, que revela posiblemente tensiones identitarias. Sostienen dicho argumento desde el propio pensamiento del profesorado, ya que en el discurso se precisó la necesidad de reinventar el rol del docente al contexto actual. Por ello, surgió como veta de investigación el estudio de la identidad del profesorado y de su práctica docente cotidiana.

Por su parte, Vaillant et al. (2022) efectuaron un estudio en Uruguay que tuvo como propósito conocer las percepciones del profesorado, de diferentes niveles educativos, acerca de: la enseñanza remota de emergencia, las modalidades para el desarrollo de la ERE y los retos para el personal docente posterior al confinamiento suscitado por la crisis sanitaria. Quienes desarrollaron el estudio encontraron que a pesar de que Uruguay tiene una alta conectividad educativa, derivado del “Plan Ceibal” que fue implementado en dicho país desde 2007 y que tuvo como propósito la

integración de la tecnología en la educación, el cierre de las instituciones educativas fue para el profesorado un desafío que generó tensiones laborales (incertidumbre, estrés, angustia y presión), pedagógicas (adaptación de los contenidos y estrategias de enseñanza presencial a la virtual) y tecnológicas (brechas en el acceso y uso de las tecnologías por parte del profesorado y el estudiantado). Derivado de los resultados, es importante hacer notar que la pandemia, aún en un contexto que ha integrado la virtualización desde más de una década, desencadenó una serie de tensiones que obligaron al profesorado a hacer lo que pudieran hacer.

En Perú, Maquera et al. (2021) reportaron resultados sobre las representaciones identitarias de un grupo de docentes universitarios en el contexto de la sociedad digital y la nueva normalidad. En el estudio se halló que para el grupo de docentes la crisis sanitaria cambió de forma abrupta las formas habituales de la enseñanza, lo cual generó – según el profesorado – presión, mayor tiempo de trabajo, pérdida de la libertad de cátedra, poca interacción con el estudiantado, primacía de la instrucción, participación pasiva, desgaste emocional y una desmoralización en la tarea docente (se sienten exhaustos, criticados y maltratados); esto último, surge debido a que manifestaron que el hacer del docente se trastocó por la presión de las autoridades, las críticas internas y sociales, y las restricciones sobre su ejercicio profesional. En ese sentido, los resultados presentados por Maquera et al. (2020) coinciden con las tensiones y crisis halladas en el estudio de Vaillant et al. (2022).

El profesorado, en ese estudio, tiene una percepción sobre el buen docente centrada en el hacer del docente, puesto que considera que es quien ejerce el dominio y conocimiento de su disciplina de formación, es quien tiene los conocimientos de la materia que enseña, por lo que Maquera et al. (2021) mencionan que el profesorado representa al docente como un profesional disciplinar y muestran la ausencia de la formación pedagógica y didáctica en la RS del grupo, las cuales son necesarias para el desempeño del docente. Además, en la RS subyace que la meta del profesorado universitario es la enseñanza, la cual prepara profesionales competentes de acuerdo con los perfiles de acreditación, representación que muestra la permanencia del enfoque centrado en la enseñanza y en los contenidos.

Los resultados del estudio mostraron – desde los esquemas mentales de los profesores – una serie de elementos adversos sobre el ser y el hacer del docente, derivado de condiciones que surgieron durante el confinamiento provocado por el COVID-19, lo cual sugiere investigar qué ha

sucedido con la identidad docente a través de la RS del profesorado sobre su profesión, en la medida en la que esos dos elementos orientan las prácticas de los/las profesores/as.

En Pakistán, Hani et al. (2022) se ocuparon de investigar las percepciones del profesorado universitario sobre la enseñanza en línea frente a la transición de la presencialidad a la virtualidad que provocó el confinamiento que ocasionó la pandemia del COVID-19. El estudio buscó mostrar las diferencias en la percepción del profesorado participante según su disciplina académica (ciencias médicas, odontología, ingeniería, artes, arquitectura, diseño y negocios), ante lo cual reportaron únicamente que los profesores de las ciencias médicas e ingenierías mostraron una percepción más optimista sobre la enseñanza en línea en comparación con los profesores de las otras disciplinas.

Los/las autores/as revelaron que el profesorado, de las diferentes disciplinas, tiene una percepción positiva sobre la enseñanza en línea, al considerar que es un método accesible por la flexibilidad en cuanto a los tiempos y espacios para impartir las conferencias y lecciones, pero también hallaron que el profesorado no está de acuerdo con que la enseñanza en línea sea efectiva. Además, la percepción y experiencias del cuerpo docente mostraron que los problemas de conectividad a internet y la escasa formación digital, así como la falta de interacción cara a cara con los estudiantes son aspectos desafiantes para la enseñanza en línea, aunque en medio de tales desafíos reconocen que en esta última existe la posibilidad de familiarizarse con nuevas herramientas digitales para la enseñanza (Hani et al., 2022).

Hani et al. (2022) concluyeron que a raíz de la pandemia del COVID-19 es necesario garantizar el progreso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de buscar generar espacios seguros para el desarrollo profesional continuo porque la falta de formación digital por parte del profesorado dificulta que ellos/ellas se dispongan a adoptar prácticas de *e-learning*.

El estudio de El-Soussi (2022) realizado en los Emiratos Árabes Unidos se centró en responder cómo el cambio de la presencialidad a la enseñanza en línea impactó en las creencias del profesorado universitario sobre el aprendizaje y la enseñanza. La autora reveló que la enseñanza en línea se convirtió en un desafío para el profesorado por su inexperiencia en esta, lo cual los/las llevó inicialmente a portar lo que hacían en la presencialidad a la virtualidad, para adaptar sus prácticas y roles al aula virtual, lo cual mostró que la identidad docente se construye continuamente

no es estática, además de que se reconstruye a partir de las experiencias profesionales del profesorado.

Los/las participantes mostraron una preferencia por la enseñanza presencial al considerar que no puede ser sustituida, puesto que creen que la socialización e interacciones entre estudiantes y estudiantado-profesorado es importante para el aprendizaje. Los/las profesores/as valoraron también la enseñanza en línea al señalar, por un lado, que esta les recordó lo esencial que es para el docente mantenerse actualizado, así como reinventar sus lecciones como a sí mismos y, por otro lado, porque la enseñanza en línea promovió la autonomía del estudiantado y la innovación en el profesorado. Aunque para el profesorado la enseñanza en línea fue difícil al inicio por la inadecuada capacitación que recibieron de su institución y por el tiempo que demandaba crear el aula virtual, pero con el paso del tiempo consideran que fue manejable y les permitió adquirir nuevos conocimientos.

La enseñanza en línea, según el profesorado, los/las llevó a jugar el rol de padre, consejero, asesor, mentor, amigo, diseñador de ambientes, aunque también apuntaron que su rol es ser facilitadores del aprendizaje y del desarrollo de sus estudiantes. La autora concluyó que las alteraciones en el entorno de la enseñanza provocaron presiones sobre los roles y prácticas del profesorado, así como afectaron también la identidad del docente.

En síntesis, gran parte de los estudios reportados mostraron que para el profesorado universitario la docencia en línea fue un desafío (Torres y Carreras, 2022a; 2022b), tanto por su falta de formación digital (Hani et al., 2022), como por su inexperiencia en la docencia virtual, retos que los llevó a migrar, sin adecuaciones, lo que hacían en la presencialidad a la virtualidad (El-Soussi, 2022), y hacer lo que pudieran hacer (Vaillant et al., 2022). El desafío principal de la docencia en línea fue la falta de contacto e interacción cara a cara con el estudiantado (Hani et al., 2022; Lilloff y Ortega, 2021; Tejedor et al., 2020), pero también fue un reto para el profesorado: promover la participación del estudiantado y retroalimentarlo.

La docencia en línea durante el confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19, según el profesorado universitario: incrementó la carga laboral (Lilloff y Ortega, 2021; Maquera et al., 2021; Tejedor et al., 2020) al requerir mayor tiempo y más preparación (Astudillo y Chévez, 2021; Jensen et al., 2020; Torres y Carreras, 2022a). Lo que vivió el profesorado universitario durante el confinamiento con la docencia en línea les provocó angustia, cansancio (Astudillo y

Chávez, 2021), estrés (Torres y Carreras, 2022a), frustración, incertidumbre, soledad (Torres y Carreras, 2022b), desgaste emocional y desmoralización de la tarea docente (Maquera et al., 2021). Asimismo, el estudio de Vaillant et al. (2022) mostró tres tipos de tensiones provocadas en el docente por la docencia en línea: 1) tensiones laborales; relacionadas con el estrés, angustia, incertidumbre y cansancio, 2) tensiones pedagógicas; sobre la adaptación de contenidos y el uso de estrategias, y 3) tensiones tecnológicas; específicamente por las brechas de acceso y uso de las tecnologías.

Para un grupo de docentes el proceso de enseñanza-aprendizaje no volverá a hacer el mismo (Iwamon y Glenn, 2020), pero para otro grupo de profesores/as el proceso de enseñanza no cambió, pues mencionaron que los cambios sólo fueron sobre las condiciones en las que realiza su docencia (Jensen et al., 2020), lo que significa una posible permanencia de esa RS y reproducción de prácticas docentes. Para un grupo de docentes la enseñanza en línea no fue efectiva (El-Soussi, 2022), dando como resultado una preferencia por la enseñanza presencial, al considerar que no puede ser sustituida (El-Soussi, 2022).

El estudiantado durante la docencia en línea se mostró pasivo, ausente (Liloff y Ortega, 2021), además un grupo de profesores visualizó durante la docencia en línea que el estudiantado está acostumbrado a que el docente lleve el liderazgo y que haga más durante el proceso de formación (Astudillo y Chávez, 2021). Entonces, que el estudiantado permanezca en un rol y en prácticas tradicionales frente a su formación y aprendizaje dificulta y complejiza aún más la transición de prácticas docentes tradicionales a prácticas más autoformativas y críticas.

Debido a las dificultades, desafíos, aprendizajes y situaciones vividas por el profesorado universitario durante el confinamiento del COVID-19, algunos estudios concluyeron que las RS sobre el hacer docente pueden estar en desestabilización, emergencia o integración (Liloff y Ortega, 2021; Torres y Carreras, 2022b), lo cual precisa la necesidad de resignificar el rol docente, reconfigurar las prácticas del docente (Astudillo y Chávez, 2021; Carreras y Novaes, 2022; Torres y Carreras, 2022b) y estudiar qué ha sucedido tanto con la identidad docente como con las RS del profesorado sobre su hacer como docentes (Maquera et al., 2021). Incluso estudiar si cambiaron o no las representaciones sociales y prácticas docentes del profesorado universitario.

La producción de conocimiento sobre el hacer docente antes y durante el confinamiento del COVID-19 mostró principalmente que las representaciones sociales, al ser esquemas mentales que

permiten entender, orientar y justificar los comportamientos del grupo sobre algo, ha sido una aproximación utilizada para generar supuestos e inferir las prácticas docentes del profesorado universitario. Sólo fueron pocos los estudios que buscaron contrastar las concepciones o creencias del profesorado con las prácticas docentes que realizan.

Durante el período de confinamiento, el profesorado se vio obligado a cambiar o adaptar sus prácticas habituales para ajustarse a las nuevas condiciones, lo que generó posiblemente una desestabilización en los esquemas de pensamiento del profesorado. Otro hallazgo fue que son pocas las investigaciones que recupera las condiciones laborales e institucionales que rodean la propia práctica de los/las docentes y que le dan sentido a su hacer cotidiano. Dichas condiciones se consideraron esenciales para la comprensión y explicación de las prácticas docentes en el tipo educativo superior posterior al período de confinamiento por la pandemia.

En esta investigación se buscó atender a dichas ausencias, por medio del estudio de la representación social y prácticas docentes del profesorado universitario, considerando las condiciones de producción que influyeron en la elaboración de su RS, la correspondencia entre lo que piensa y lo que hace el profesorado universitario, y su posible transformación.

Uno de los estudios revisados mostró y puntualizó la urgencia de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, de volver a capacitar al profesorado universitario (Iwamom y Glenn, 2020) en los roles y prácticas que se requieren de él, asumiendo que ha sido capacitados, así como de atender la desconstrucción de las creencias no reflexionadas y acríticas que se presentan como una dificultad para mejorar las prácticas docentes del profesorado (Pineda y Duarte, 2020), ya que tanto Merellano et al. (2021) como Mazzitelli et al. (2009) sustentan que si el profesorado universitario reflexiona, interpreta y crítica su RS, dicho proceso se convierte en una fuente de aprendizaje que le permitía repensarlas y recrearlas. A partir de ello, esta investigación buscó favorecer, a partir de las entrevistas al profesorado, un medio y espacio de introspección para ellos/ellas, ya que hablar de la práctica docente y compartir su propio hacer profesional, significó un ejercicio que les implica reflexionar por qué para ellos cierto proceso o actividades, objetivos, materiales y condiciones configuran la práctica docente.

1.2.2 La práctica docente como objeto de estudio

En este espacio se reporta la producción de conocimiento en torno a la práctica docente desde las acciones del profesorado universitario.

1.2.2.1 Consideraciones generales sobre la literatura que aborda la práctica docente como objeto de estudio antes de la pandemia del COVID-19

En este subapartado se caracteriza la literatura que buscó conocer el hacer docente del profesorado universitario, por lo que se presentan de forma general algunos aspectos relevantes de los estudios que configuran este apartado, así como las tendencias teóricas y metodológicas de dicha producción. La caracterización de la literatura se presenta con la intención de vislumbrar ausencias en el conocimiento o dificultades en torno al tema de estudio.

Tres de las investigaciones revisadas se realizaron en México y una se realizó en Colombia. El objetivo principal de las investigaciones fue caracterizar y conocer las prácticas docentes del profesorado universitario con la intención de hacer visible lo que sucede en el aula (Pérez, 2016), generar estrategias para mejorar el desempeño docente (Galván y Farías, 2018) y proponer algunas orientaciones pedagógicas para facilitar futuras experiencias de formación pedagógica que contribuyan a la calidad de la preparación de los futuros docentes (Cañedo y Figueroa, 2013). De Vincenzi (2009) buscó la relación entre las prácticas y las concepciones del profesorado universitario. De los cuatro estudios mencionados, dos de ellos se realizaron en universidad privadas (De Vincenzi, 2009; Galván y Farías, 2018) y los dos restantes en universidad públicas (Cañedo y Figueroa, 2013; Pérez, 2016).

En el estudio de De Vincenzi (2009) el profesorado universitario que participó fue de la facultad de Medicina, en el estudio de Cañedo y Figueroa (2013) los/las profesores/as que se estudiaron fueron aquellos/as con formación pedagógica. Pérez (2016) realizó su estudio con profesores/as de diversos perfiles y nombramientos y por último Galván y Farías (2018) investigaron a profesores/as y directivos de la facultad de contabilidad y finanzas. Los estudios realizados sobre las prácticas docentes del profesorado universitario se realizaron antes del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19, por lo que se argumenta la importancia de realizar este estudio posterior a dicho contexto y considerar que el profesorado participante en esta investigación tenga al menos cinco años laborando en la institución para tener experiencia laboral antes, durante y posterior al confinamiento mencionado, así como se considera necesario que el profesorado sea de diversas áreas de conocimiento y a partir de ello poder caracterizarlos/as.

Dos de los estudios analizados utilizaron una metodología cualitativa para la consecución de sus objetivos de investigación, por lo que ambos emplearon la observación *in situ*. De Vincenzi

(2009) realizó categorizaciones de los datos recopilados por medio de la observación. En cambio, Pérez (2016), además de la observación participante, realizó entrevistas a los/las profesores/as, y el tratamiento de los datos fue a partir de la etnografía y la teoría fundamentada.

Los estudios de Galván y Farías (2018) y Cañedo y Figueroa (2013) fueron estudios mixtos, ambos utilizaron como técnicas de recolección de datos el cuestionario y la entrevista, pero Galván y Farías (2018) también utilizaron la observación y el grupo focal. Para el análisis de los datos, ambos estudios describieron y realizaron categorizaciones a partir de los datos empíricos.

La caracterización de la literatura, en torno a la práctica docente del profesorado universitario, mostró que los estudios se han enfocado en conocer la práctica docente del profesorado desde su hacer cotidiano, sin considerar los significados y valoraciones que las producen, aspectos que se estudiaron en esta investigación desde la teoría de las RS. Además, los estudios mostraron la pertinencia de utilizar la técnica de la observación para conocer las prácticas docentes del profesorado, por lo que en esta investigación se decidió hacer uso de la etnografía educativa como método de investigación y de la observación no participante como técnica para la recolección de datos.

1.2.2.2 El hacer del profesorado universitario

En 2009, se publicó un estudio que indagó la relación entre las prácticas y las concepciones del profesorado en torno a la enseñanza universitaria (De Vincenzi, 2009). Por medio de observaciones de clase y usando como referencia los tres tipos de configuraciones de prácticas docentes de Fenstermacher (1998, citado en De Vincenzi, 2009), la autora identificó que 16 docentes configuran su práctica bajo el modelo “práctica docente como comprensión de significados”, pues reconocen tanto en el docente como en el estudiante la capacidad de procesar información, indagar y considerar los conocimientos y necesidades de sus estudiantes para planificar y adaptar los materiales de trabajo. Los mismos docentes piensan que la enseñanza es una actividad planeada e intencionada que debe favorecer la participación del estudiantado en el proceso educativo, por lo que la autora halló una congruencia entre la actuación y el pensamiento de dichos docentes.

Cinco de los participantes realizan prácticas docentes centradas en el modelo “práctica docente como actividad técnica”, el cual está relacionado a una actividad rutinaria e instrumental dirigida a la solución de problemas. Dichas prácticas que realizan los docentes integran elementos

del modelo “práctica docente como espacio de intercambios socioculturales” al reconocer y vincular los contenidos al campo profesional. Dichos docentes conciben la enseñanza como una actividad que produce el aprendizaje y la participación del estudiantado, siendo el docente un orquestador del proceso educativo, en ese sentido la autora concluyó que existe una incongruencia entre la actuación y el pensamiento de estos docentes participantes. De Vincenzi (2009) al estudiar a docentes de medicina que imparten clases en el aula y en hospitales, encontró que el contexto en el que se configura la enseñanza condiciona la actuación del docente, ya que el grado de control que tiene el docente sobre la actividad, la intención atribuida a la actividad y la forma de relacionarse dentro y fuera del aula produce diferentes formas de actuación.

Un estudio que exploró la práctica docente, en modalidad presencial, del profesorado universitario con formación pedagógica fue el de Cañedo y Figueroa (2013), quienes se enfocaron en una de las dimensiones propuestas por Fierro et al. (2000) para el estudio y comprensión de la práctica docente: la dimensión didáctica. Las autoras hallaron dos momentos en la práctica docente: 1) planeación; el profesorado se prepara con un conocimiento del plan de estudios, de la materia y de los contenidos con ejemplos, y 2) ejecución; el profesor busca acercarse al estudiante a través de estrategias discursivas de desarrollo temático y de interacción para atribuir sentido a los contenidos y actividades.

Respecto a la fase de ejecución, Cañedo y Figueroa (2013) revelaron que algunas de las estrategias discursivas de desarrollo temático que utilizó el profesorado fueron: la exposición en clase por parte del profesorado y estudiantado, las asesorías en equipo y la mesa redonda. Asimismo, las estrategias discursivas de interacción fueron: monitoreo del profesor hacia el estudiantado, verificar la comprensión, incentivar la motivación, participación y expresión de inquietudes y el uso de preguntas. Los métodos utilizados por el profesorado fueron: la exposición en el sentido tradicional a manera de cátedra, método de proyecto, mesa redonda, demostración, la investigación documental, las exposiciones por parte del estudiantado y la solución de problemas por medio de casos reales. Además, identificaron que los contenidos eran para el profesorado el pretexto para llegar a los objetivos del currículo.

En la práctica docente las autoras encontraron que el estudiantado tuvo un rol activo en su aprendizaje, pues interactúa con el profesor, los contenidos y sus compañeros/as para apropiarse, construir y reconstruir significados. En cuanto al uso de recursos, Cañedo y Figueroa (2013)

identificaron el uso de aquellos recursos convencionales, como el pizarrón, instrumentos de la materia, así como tecnológicos (cañón y computadora). La práctica docente del profesorado mostró diversas formas de evaluación: examen escrito, proyectos, participación en actividades y realización de trabajos en equipo; pero también se encontró que el profesorado participante usa la evaluación formativa, el monitoreo y la retroalimentación durante la fase de ejecución.

En México, el estudio de Pérez (2016) buscó caracterizar las prácticas docentes del profesorado universitario y conocer las percepciones de ellos/ellas sobre la docencia para visibilizar lo que sucede cotidianamente en el aula. Respecto a las percepciones del profesorado, ellos/ellas consideraron que la docencia es un arte, disciplina y vocación, pero también perciben que es colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y transmitir conocimientos. Valoran positivamente la docencia cuando refieren al aprendizaje que obtienen, pero negativamente cuando hablan de las condiciones institucionales y laborales que la rodean.

La autora de dicho estudio halló que el profesorado al iniciar la sesión explica el tema a revisar, indaga en los conocimientos previos del estudiantado y resume los temas revisados en clases anteriores con la intención de preparar y alertar al estudiantado sobre el tema y el aprendizaje que se espera, para ello anota los temas en el pizarrón o presenta diapositivas sobre el tema. Identificó también que las estrategias que el profesorado utiliza regularmente durante una sesión fueron: la exposición verbal, el interrogatorio, las ilustraciones como recursos didácticos, analogías y ejemplos; estrategias que de acuerdo con Pérez (2016) revelaron que las clases expositivas siguen imperando en las prácticas docentes, siendo el profesorado el principal interlocutor.

La autora del estudio concluyó que, si se reconfigura al profesorado, se estudian sus saberes y se recuperan sus experiencias, las prácticas docentes, ceñidas al hacer del profesorado al interior del aula, tendrían mayores alcances significativos y eficaces en la formación del estudiantado universitario (Pérez, 2016).

Por otra parte, la investigación de Galván y Farías (2018) buscó la relación entre las características y prácticas docentes del profesorado universitario con la evaluación del desempeño que obtienen del estudiantado. Los autores revelaron una relación directa entre las características y prácticas del profesorado y la evaluación de su desempeño, ya que encontraron que su experiencia en la materia que imparten, su género, edad, el interés por sus estudiantes, el dominio de los contenidos y el bajo índice de reprobación en sus grupos influyen favorablemente en la evaluación

de su desempeño, mientras que el desinterés por el estudiantado y la reprobación influyen desfavorablemente en la evaluación del profesorado, ya que regularmente son los que reciben una mala calificación.

Otro hallazgo de dicho estudio fue que el buen sentido del humor del profesorado, el aspecto descuidado, la poca variedad de técnicas de enseñanza y el no recordar el nombre de sus alumnos son características y prácticas que no impactan en la evaluación del desempeño del profesorado, lo que significa que para el estudiantado no son esenciales en sus docentes. Galván y Farías (2018) concluyeron que “es necesario tomar conciencia de que las generaciones actuales son altamente reflexivas con respecto al desempeño de sus profesores, [y] cuestionan el porqué de cada actividad y la utilidad de esta en su vida profesional futura” (p. 25). Asimismo, las prácticas que el propio estudiantado valora del profesorado universitario, según ese estudio están centradas tanto en los contenidos como en la forma de impartir la materia.

Las investigaciones reportadas en este apartado mostraron que las prácticas docentes del profesorado de universidades públicas son principalmente la exposición de clase y el hacer preguntas (Cañedo y Figueroa, 2013; Pérez, 2016), siendo el docente el principal interlocutor, a pesar de que en la investigación de Cañedo y Figueroa (2013) se halló un rol activo por parte del estudiantado en la apropiación y reconstrucción de significados. Además, los estudios mencionados mostraron que los docentes utilizan el pizarrón como recurso para desarrollar su clase. En ese sentido, se halló en estos estudios que las prácticas docentes del profesorado están más centradas en un enfoque centrado en la enseñanza y en los contenidos.

El estudio de De Vincenzi (2009) reveló que el contexto sobre el que labora el profesorado condiciona sus prácticas docentes, por lo que considerar las condiciones institucionales y/o laborales del hacer del profesorado es un aspecto nodal para la comprensión del hacer docente. Por su parte la investigación de Galván y Farías (2018), mostró que hay prácticas docentes que influyen favorable o desfavorablemente en la evaluación de desempeño que realizan los estudiantes a sus docentes. En la investigación de De Vincenzi (2009) y de Galván y Farías (2018), se toman como referente modelos o dimensiones que conceptualmente se han elaborado sobre la práctica docente, dicho referente lo utilizan para interpretar lo que hace el profesorado universitario.

En esta investigación se retomaron las dimensiones de la práctica docente propuestas por Fierro et al. (2000) tanto para la indagación empírica, como para la interpretación de los datos. Una

ausencia que se atendió en esta investigación fue buscar comprender las prácticas docentes del profesorado también desde sus esquemas mentales.

El estado de la cuestión que se elaboró para distinguir el avance del conocimiento respecto a la práctica docente mostró que, hasta el momento, no se ha investigado precisamente la relación o relaciones entre las RS y prácticas docente del profesorado universitario, aunque si se han examinado concepciones y creencias para hallar su correspondencia con las prácticas docentes, las cuales son construcciones simbólicas diferentes a las RS.

La literatura revisada mostró que, a partir de la RS que tiene el profesorado sobre la práctica docente, es posible generar supuestos acerca de lo que hace el docente, debido a que las RS producen, orientan y justifican los comportamientos que el grupo de personas tiene sobre el objeto de representación. Pero, la literatura, también reveló que las RS se pueden estar modificando debido a los cambios, tensiones y desafíos surgidos a raíz de la pandemia del COVID-19, dado que estas son sintomáticas de lo que sucede alrededor del grupo que las elabora (Liloff y Ortega, 2021). Entonces, surgen diversas inquietudes, como ¿las prácticas todavía son producto de las RS del profesorado?, ¿en confinamiento marcó un antes y un después para pensar sobre la práctica docente?, ¿cambiaron o no las RS y prácticas docentes del profesorado universitario después de los cambios discursivos en torno al modelo pedagógico que debía guiar el hacer docente y las alteraciones producidas por la crisis sanitaria? Todo esto subraya la importancia de investigar no sólo la RS de un grupo de profesores/as universitarios/as sobre la práctica docente, sino también estudiar su hacer profesional, para posteriormente visualizar la relación o relaciones entre sus esquemas de pensamiento y sus acciones, y su posible transformación.

Otro aspecto importante que se visualizó en el estado de la cuestión es que son pocas las investigaciones que estudiaron la RS que alguien tiene sobre algo desde su contenido tridimensional¹¹, y quienes lo investigaron no reportaron en sus resultados las tres dimensiones que configuran la RS. En este estudio, la RS del profesorado sobre la práctica docente se reportó a partir del contenido tridimensional de las RS, para atender dicha ausencia.

¹¹ La RS que alguien tiene sobre algo se organiza en un contenido específico configurado por tres dimensiones: información, actitud e imagen. Esto se explica con mayor detalle en el *Capítulo 2. Andamiaje teórico conceptual*, específicamente en el apartado *Elementos para acceder a las representaciones sociales*.

Además, pocos estudios se enfocaron en conocer las condiciones institucionales y laborales del profesorado como elementos que rodean y otorgan sentido tanto a su RS, como a las prácticas docentes. Dichas condiciones también formarían parte de las condiciones de producción de las RS, las cuales son esenciales para comprender también las prácticas docentes del profesorado universitario.

Los estudios desarrollados durante la pandemia del COVID-19 revelaron que es necesario resignificar el hacer del docente y promover cambios sobre las prácticas docentes, y en esta investigación se asumió que el profesorado es quien tiene la posibilidad de generar cambios si cambia su RS, en tanto que es productora de comportamientos. Asimismo, los estudios mostraron que los esquemas de pensamiento del profesorado, debido a la emergencia sanitaria, pueden encontrarse en desestabilización, emergencia o reintegración, lo que supone continuar con el estudio de las RS y prácticas, después de dicho confinamiento.

Debido a las ausencias halladas en la literatura, esta investigación buscó comprender la RS de un grupo de profesores/as universitarios/as sobre la práctica docente como *producto* sociocultural (desde su contenido tridimensional), y como *proceso* (productoras y justificadoras de comportamientos). Además de identificar las prácticas docentes efectuadas por el profesorado universitario en el día a día, con la intención de vislumbrar la modificación o no de ambas tras un período de resignificación y crisis sobre el ser y el hacer del docente universitario.

En ese sentido, a partir de la revisión de la literatura científica sobre el fenómeno de estudio, se visualizó que todavía hay caminos poco investigados para comprender el hacer docente del profesorado universitario, los cuales posibilitaron determinar qué investigar, cómo hacerlo y para qué; sin hacer una repetición de lo que ya han hecho otras personas.

1.3 Preguntas de investigación

1.3.1 Pregunta general de investigación

- ¿Cómo cambiaron o permanecieron las prácticas docentes del profesorado universitario después del confinamiento del COVID-19, a partir de su representación social y su hacer docente?

1.3.2 Preguntas subsidiarias de investigación

- ¿Cuáles son las condiciones de producción de la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente?
- ¿Cuál es el contenido tridimensional de la RS del profesorado universitario sobre la práctica docente después del confinamiento del COVID-19?
- ¿Cuáles son las prácticas docentes que desarrolla el profesorado universitario al interior de los espacios educativos presenciales después del confinamiento del COVID-19?
- ¿Cómo los cambios ejercidos en la práctica docente por el confinamiento del COVID-19 trastocaron o reforzaron la RS de la práctica docente del profesorado universitario participante y las prácticas docentes que ellos/ellas realizan.

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general de investigación

- Comprender los cambios y continuidades de la práctica docente del profesorado universitario después del confinamiento del COVID-19, por medio de su representación social y su hacer docente.

1.4.2 Objetivos específicos de investigación

- Identificar las condiciones de producción de la representación social que tiene el profesorado universitario participante sobre la práctica docente.
- Desentrañar el contenido tridimensional de la representación social del profesorado universitario sobre la práctica docente después del confinamiento del COVID-19.
- Identificar las prácticas docentes que despliega el profesorado universitario al interior de los espacios educativos presenciales después del confinamiento del COVID-19.
- Comprender cómo los cambios ejercidos en la práctica docente por el confinamiento del COVID-19 trastocaron o reforzaron la RS de la práctica docente del profesorado universitario participante y las prácticas docentes que ellos/ellas realizan.

1.5 Supuestos de investigación

Los siguientes supuestos no fueron apriorísticos, sino que fueron resultado del propio trabajo de análisis realizado en esta investigación, pues la intención de su elaboración fue crear marcos comprensivos que permitieran cumplir con el propósito de este estudio. Los supuestos elaborados son:

- Se expresan más continuidades que cambios en la RS del profesorado universitario participante y en las prácticas que ellos/ellas realizan después del confinamiento del COVID-19.
- El contenido de la RS del profesorado universitario sobre la práctica docente se configura por significados y sentidos centrados en un modelo tradicional y en una educación presencial.
- Las prácticas docentes del profesorado universitario se centran en prácticas tradicionales.
- Los cambios ejercidos en la práctica docente por el confinamiento del COVID-19 no trastocaron ni la RS de la práctica docente del profesorado universitario ni las prácticas docentes que ellos/ellas realizan.

1.6 Justificación

Por medio de las ausencias distinguidas en la revisión de la literatura, y los aportes científicos, académicos y sociales que se produjeron a partir de este estudio, se presentan en este apartado las razones que justifican esta investigación.

1.6.1 Ausencias y aportes al conocimiento científico sobre la práctica docente

El estudio de la práctica docente posterior al confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19 es un ausente en la literatura científica, debido a que si bien se han estudiado las RS y prácticas docentes del profesorado universitario antes y durante el confinamiento del COVID-19, no se hallaron, hasta el momento, investigaciones que busquen comprender las prácticas docentes después de un periodo disruptivo, caracterizado por cambios emergentes y forzados.

Respecto al período de crisis por la pandemia del COVID-19 el informe de la UNESCO (2022) sobre la forma como la ES de todo el mundo afrontó tal situación, mostró que la transición a la enseñanza y el aprendizaje en línea evidenció problemas por la preparación del profesorado al

nuevo método de enseñanza y las resistencias tanto del profesorado como del estudiantado a la enseñanza a distancia, pero también cambios forzados respecto a la preparación del material de clase, la interacción y comunicación entre el profesorado y el estudiantado, las actividades de enseñanza y aprendizaje, los medios utilizados para ejercer la docencia y las formas de evaluación (UNESCO, 2022).

Asimismo, evidenció que fue un período de oportunidades y de aprendizaje tanto para el profesorado como el estudiantado universitario, debido a que tal situación demandaba del profesorado experimentar en los enfoques centrados en el estudiante, cambiar su rol, así como de rediseñar y explorar nuevas formas de evaluación; y para el estudiantado se esperaba que fuera una oportunidad para adoptar un papel autónomo para convertirse en participantes activos en su proceso de aprendizaje (UNESCO, 2022). Sin embargo, el mismo organismo puso de manifiesto por un lado que el cambio de rol y de prácticas es un proceso paulatino que implica el desarrollo de nuevas habilidades y, por otro lado, que “al carecer de los conocimientos y experiencia necesarios en materia de educación virtual, muchos profesores se limitaron a “copiar y pegar” sus contenidos en línea, sin mayor éxito” (UNESCO, 2022, P. 52).

Tales problemas, cambios, oportunidades de aprendizaje y adaptación revelan un período de crisis que trastocó la habitualidad de las prácticas docentes, el cual se esperaría, haya provocado cambios en las RS y prácticas docentes del profesorado universitario, puesto que las primeras son sintomáticas de las situaciones problemáticas y flexibles para ser modificadas, y las segundas dependen de las primeras, pero también de la excepción ocasionada por la pandemia respecto a su modificación forzada. Por lo tanto, las ausencias que se atendieron en esta investigación son el estudio de la práctica docente después del confinamiento del COVID-19, y la comprensión y explicación de los cambios, así como de las resistencias en las RS y prácticas docentes del profesorado universitario.

Otra de las ausencias que se identificó en la revisión de la literatura fue la comprensión de la relación entre RS y prácticas docentes del profesorado universitario, pues se vislumbró una brecha entre ambas aproximaciones al abordarse de forma aislada. Fueron pocos los estudios que se abocaron al estudio del pensamiento y el hacer del profesorado, pero estos no buscaron las RS, sino las concepciones (De Vincenzi, 2009) y las percepciones de un grupo de docentes (Pérez, 2016). Atender la relación de lo que piensa y hace el profesorado, puede ayudar a comprender y

explicar las prácticas docentes que ellos/ellas realizan, el tipo de formación que se favorece, así como los cambios y resistencias en ambas aproximaciones y su correspondencia.

En la revisión de la literatura se encontró también una predilección por el estudio de las RS como *producto*, y una ausencia de estudios que aborden las RS como *proceso*, que significa considerar los mecanismos de producción de las RS: producción, regulación y justificación de los comportamientos del grupo sobre el objeto de representación. Por lo que, en esta investigación se atendió dicha ausencia buscando comprender la relación entre la RS del grupo y sus prácticas docentes, considerando que las primeras, en gran manera, producen las segundas. Pero reconociendo también, que la modificación forzada de las prácticas docentes durante el confinamiento del COVID-19, al estar bajo condiciones distintas, posiblemente no se correspondían con la RS del profesorado participante sobre la práctica docente, lo cual pudo provocar su redesccripción.

En cuanto al estudio de las RS como *producto*, se visualizó en la literatura que son pocos los estudios que tienen como propósito hallar el contenido tridimensional de esta forma de pensamiento particular, y más aún, son pocos los que generan una narrativa de la RS del grupo de docentes desde su contenido tridimensional, resultado que sí se buscó generar en este estudio.

La producción de conocimiento revisada en torno a las RS reveló que estas se han convertido en la base para el estudio del hacer del docente, puesto que desde dichas producciones simbólicas se generan supuestos en torno a las posibles prácticas docentes que desarrolla el profesorado. En esta investigación si bien se buscó la RS del profesorado universitario sobre la práctica docente, después del confinamiento del COVID-19, para entender los significados, sentidos y formas que le han atribuido, pero se transitó también al estudio de las prácticas docentes *in situ*, lo cual posibilitó no sólo hacer suposiciones sobre lo que hace el docente, sino visibilizar las acciones que el profesorado universitario efectúa en el día a día y comprender su correspondencia no con su RS.

Las condiciones de producción de las RS, incluyendo las condiciones laborales e institucionales, son aspectos poco considerados en el estudio de RS y prácticas docentes, pero abordarlas se considera esencial porque son condiciones que rodean e influyen tanto en la comprensión de las RS, ya que estas no pueden ser entendidas fuera del contexto en el que se

elaboran, como en las prácticas docentes del profesorado universitario, en la medida en que las condiciones laborales e institucionales pueden favorecerlas o dificultarlas.

Los argumentos anteriores muestran la pertinencia de esta investigación, en cuanto al estudio de la práctica docente desde las RS y prácticas docentes del profesorado universitario posterior al confinamiento del COVID-19.

1.6.2 Relevancia académica, social y científica del estudio

La UAEM, población de estudio, en su más reciente Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) presentó seis ejes rectores en pro de la consolidación de la excelencia, la calidad educativa, la innovación, la proyección y la inclusión, los cuales se corresponden a las tareas sustantivas en la universidad: docencia, investigación, extensión (UAEM, 2024a). Para efectos de la justificación de ese estudio se retoma uno de los ejes rectores que la universidad considera esencial para lograr sus objetivos: la *educación de excelencia*. La UAEM (2024a) tiene como objetivo

ofrecer una educación integral pertinente y relevante, con altos estándares de calidad, asegurando el desarrollo de competencias y habilidades para la vida profesional y la construcción de una ciudadanía con perspectiva glocal, equitativa e incluyente que permita responder de manera exitosa, asertiva y resiliente a contextos dinámicos y flexibles. (sección ejes rectores, párrafo 2)

Esta investigación apuntó a dicho objetivo institucional, debido a que la comprensión de la RS y prácticas permitió identificar el tipo de prácticas docentes que despliega el profesorado universitario y a partir de ello, distinguir el tipo de formación que se favorece en el estudiantado universitario (heteroformación, coformación o autoformación), para dar cuenta del tipo de profesionales que egresan de la UAEM (escenario de estudio). Esto último es esencial, debido a que el estudiantado al egresar de la ES podría coadyuvar al desarrollo y transformación social. Esta investigación, no buscó intervenir en la realidad con fines de solución de problemas.

En ese sentido, se encontró en la RS y prácticas el o los modelos educativos en los que se ubica y orienta el profesorado universitario, así como se reconocieron las estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que utilizaron en su práctica docente cotidiana, lo cual produjo un panorama de lo que sucede en la realidad y por qué es que se realizan ciertas prácticas docente y no otras. Es decir, el estudio de las prácticas docentes desde lo que piensa y lo que hace el profesorado

universitario, también apuntaló a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyos resultados posibilitaron nuevas conceptualizaciones basadas en el día a día del profesorado universitario, en tanto que esto último parecía estar ausente en las teorías preexistentes.

La comprensión de la RS y prácticas docentes del profesorado universitario y los cambios y/o resistencias en las mismas, debido a la permanencia o no del modelo tradicional en las RS, permitió ver el impacto de la experiencia, dificultades, desafíos y procesos de aprendizaje por el confinamiento del COVID-19, ya que un supuesto de investigación es que las RS posiblemente fueron nutridas por la modificación forzada de las prácticas docentes, lo cual probablemente las desestabilizó. Y “si recordamos que el cambio de un sistema social depende de la modificación de las propiedades estructurales y éstas existen sólo bajo la forma de esquemas y prácticas recursivas, entonces resulta indispensable su examen crítico con miras a su transformación” (Yurén, 2013, p. 183), entonces, la relevancia del estudio de las prácticas docentes desde el pensamiento y acciones del profesorado universitario radicó en que son una vía para la transformación social.

En ese sentido, esta investigación asume que la transformación de las prácticas docentes del profesorado universitario, de forma individual y en grupo, requiere la transformación de las RS que el profesorado universitario tiene sobre la práctica docente, las cuales necesitan ser explícitas, cuestionadas y puestas en duda para ser reforzarlas o modificadas, y tal

cambio de representación le significa un costo social [a la persona o al grupo], pues no puede continuar con las prácticas acostumbradas [y tal costo] puede ser la razón de que muchos prefieran volver a sus viejas prácticas y representaciones, que les resultan más cómodas. (Yurén, 2013, p. 184)

El confinamiento del COVID-19 se reconoce como un período de crisis que según algunos estudios provocó una desestabilización en las RS del profesorado universitario sobre el hacer docente, debido a que son sintomáticas del contexto y porque son reforzadas o modificadas por las prácticas que ya no se corresponden a ellas. Sin embargo, si los resultados de esta investigación muestran resistencias en la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente, esto podría cuestionar la flexibilidad de la RS sobre un objeto de representación tan complejo y cultural como lo es la práctica docente.

Capítulo 2. Andamiaje teórico-conceptual

Las teorías y conceptos que se presentan en este capítulo son un conjunto de recursos que se utilizaron para abordar y mirar el fenómeno de estudio desde una perspectiva particular, como enriquecer la interpretación de las RS y prácticas docentes del profesorado universitario, además de comprender su correspondencia. Dicha forma de trabajar con los recursos teóricos y conceptuales responde al modo inductivo¹² de construir conocimiento en esta investigación, dado que ese modo significa descubrir teoría sustantiva¹³ a partir de los datos empíricos con la ayuda de los recursos teóricos y conceptuales, y no de corroborar estos últimos en el terreno empírico. Los recursos, por tanto, posibilitaron hacer frente al fenómeno de estudio, guiar la indagación empírica, precisar el campo de observables y enriquecer la interpretación de los datos. Al ser una investigación inductiva, el tratamiento de los datos requirió la revisión constante y la inserción de otros recursos teóricos y conceptuales para la comprensión del fenómeno de estudio¹⁴.

En el primer apartado de este capítulo se exponen los elementos centrales de la teoría de las representaciones sociales principalmente desde los postulados de Serge Moscovici (1979), con la intención de mostrar cómo se elabora, constituye y funciona esta forma particular de pensamiento. En un siguiente apartado se conceptualiza y discurre en torno al término “práctica docente” para mostrar las diferentes aproximaciones conceptuales, así como también se presentan las dimensiones trabajadas por Fierro et al. (2000) para abordar y comprender la práctica docente del profesorado universitario. Se explicitan dos modelos pedagógicos en los que puede moverse el profesorado universitario según sus acciones, roles, estrategias, medios e interacciones. Por último, se presentan dos tipos de formación para el estudiantado que, según esta investigación, pueden ser favorecidos u obstaculizados por el profesorado universitario participante de acuerdo con el modelo que esté presente en su RS y/o prácticas docentes.

¹² Este modo epistémico es uno de los modos epistémicos elegidos para la construcción de conocimiento en esta investigación, las demás decisiones se precisan en el *Capítulo 3. Metodología. Modos epistémicos, métodos y técnicas de investigación*, específicamente en el apartado 31. *Modos y métodos para construir conocimiento sobre las RS y prácticas docentes*.

¹³ “Las teorías sustantivas son proposiciones o conceptos interconectados que se centran en determinados aspectos de las poblaciones, escenarios o tiempos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 61).

¹⁴ Ideas retomadas de los planteamientos elaborados por la Dra. Teresa Yurén en su guion teórico *Modos epistémicos en la investigación educativa* en el marco de la *Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa*, que se impartió en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

2.1 La teoría de las representaciones sociales

La exposición teórica que se elabora en este apartado sobre las representaciones sociales requirió abordar lo siguiente: los antecedentes más importantes para el surgimiento de la teoría de las RS, las proposiciones que dieron lugar a la teoría, los procesos de formación de las RS, las dimensiones que conforman el contenido de dichos esquemas, las funciones de las RS y las proposiciones respecto a la relación entre la RS que un grupo de personas tiene sobre algo (objeto de representación) y las prácticas que ese grupo desarrolla en torno al objeto de representación.

2.1.1 Antecedentes de la teoría de las representaciones sociales

Los postulados teóricos y conceptuales que anteceden la construcción teórica elaborada por Serge Moscovici sobre las representaciones sociales fueron diversos, pero influyeron en su pensamiento los siguientes: la teorización de Wilhelm Wundt sobre la psicología social, el interaccionismo simbólico de George Herber Mead, el concepto de Representaciones Colectivas (RC) creado por Emile Durkheim, el estudio de Lévy-Bruhl sobre la mentalidad primitiva, la teoría de Jean Piaget en torno al desarrollo psicológico del niño y los estudios de Sigmund Freud sobre la transición de las representaciones desde lo colectivo a lo individual. Si bien en este apartado no se pretende profundizar en cada una de las teorías o conceptos mencionados, sí se dedica un espacio para abordar de forma general dichos planteamientos que influyeron en el pensamiento de Moscovici (1979). El concepto “representación colectiva” se trabaja con mayor profundidad debido a su influencia en la construcción de la teoría de las representaciones sociales.

A finales del siglo XIX Wundt creó los basamentos de la psicología social, específicamente de la psicología colectiva, tras reconocer que la psicología experimental y de tipo conductista no podía abordar la dimensión social de la psicología, pues estaba relacionada con procesos culturales y comportamientos colectivos que no podían ser tratados desde el laboratorio (Mireles, 2019; Mora, 2002). El desarrollo de la psicología social fue una influencia incuestionable para las ciencias sociales, particularmente Wundt fue un antecedente del pensamiento de Emile Durkheim para producir conocimiento sobre las representaciones colectivas (Mora, 2002), lo cual coloca al autor, como un antecedente también de las representaciones sociales. Los planteamientos de Wundt son esenciales para la génesis de la teoría de las RS porque Moscovici (1979) buscó “redefinir los problemas y los conceptos de la psicología social a partir de [las representaciones sociales], insistiendo en su función simbólica y su poder para construir lo real” (p. 9).

George Mead se convirtió en un antecedente de la teoría de las representaciones sociales a partir de algunos de los planteamientos que sustentan su teoría sobre el interaccionismo simbólico, pero principalmente por las vetas de investigación que dejó el autor dentro de sus supuestos teóricos (Mora, 2002). Si bien Mead estudió la interacción social y, el intercambio tanto de los símbolos, como de los significados que están necesariamente en esa interacción social y que crean la realidad del individuo sobre sí y sobre la colectividad, dejó como líneas de investigación el papel de lo simbólico en lo colectivo y la construcción social de la realidad, las cuales permitieron la génesis de algunas disciplinas y teorías, entre ellas, la teoría de las representaciones sociales (Mireles, 2019; Mora, 2002).

El concepto “representación colectiva” creado por Emile Durkheim a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, fue sin duda un antecedente directo de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979), por un lado, porque Durkheim incipientemente acotó un fenómeno social tanto para explicar la relación entre individuos, como para comprender el pensamiento ordinario relacionado con la tradición (mitos, religión, entre otros). Por otro lado, porque Moscovici retomó dicho concepto al considerar que, si fuera renovado y enriquecido, podía responder a la función de ser un principio que unificara tanto el origen, como la naturaleza del pensamiento social; que para su época era uno de los planteamientos que no se había logrado responder teórica ni conceptualmente (Ibáñez, 2001).

Las representaciones colectivas son producciones mentales sociales que están relacionadas directamente con la cultura de la sociedad, las cuales se reproducen e imponen de forma coercitiva, por medio del proceso de socialización, en la conciencia del individuo, quien las ajusta y adapta a sus condiciones y características individuales para producir sus propias representaciones (Ibáñez, 2001). Por lo que, las representaciones colectivas son producciones en las que no interviene el sujeto, sino son conocimientos, creencias, normas, valores y modos de sentir elaborados fuera del individuo, quien las asume de forma pasiva tanto para someterse a la cultura, como para comprender su entorno y actuar socialmente (Ibáñez, 2001; Mireles, 2019).

Ante tal planteamiento sobre el pensamiento social y, la interacción entre el sujeto y la sociedad, Moscovici, tras una serie de reflexiones y a partir de su estudio sobre la penetración del psicoanálisis en la sociedad, elaboró la teoría de las RS, distinguiéndola del fenómeno explicado por Durkheim, puesto que sus postulados presentaban diferencias marcadas respecto a las

representaciones colectivas. Entre los planteamientos que muestran la distancia entre ambas propuestas teóricas son:

- las representaciones colectivas son estáticas mientras que las representaciones sociales son dinámicas, y se crean y recrean en la vida cotidiana;
- las RC son elaboraciones sociales que se reproducen e imponen de forma coercitiva en la conciencia del individuo (reducidas a residuos del conocimiento general), por el contrario, las RS son elaboraciones mentales que producen las personas en su interacción cotidiana con otras personas (relacionadas con el comportamiento humano creador);
- en las RC el sujeto se percibe como pasivo, puesto que asume de forma inactiva las representaciones colectivas generadas en la vida social, en cambio, en las RS las personas son activos, porque se visualizan como constructoras de significados y sentidos;
- en las RC se habla de un pensamiento social general relacionado con la cultura de la sociedad, mientras que, la elaboración de las RS está determinada por las condiciones socioculturales del grupo de sujetos que las elabora;
- en las RC se reproducen formas de pensar y actuar, en cambio en las representaciones sociales se producen formas de entender y actuar sobre el objeto de representación (Ibáñez, 2001; Mireles, 2019; Moscovici, 1979).

Por otra parte, Lévy-Bruhl al retomar el concepto “representación colectiva”, para trabajar sobre la mentalidad de las sociedades primitivas, mostró la diversidad de RC negando la existencia del pensamiento social global (mentalidad primitiva) y sustentando que la representación colectiva de una sociedad difiere de la RC de otra sociedad, por lo que una forma de pensar que puede ser irracional para una sociedad para otra no lo es (Alba, 2004). Este autor si bien mostró la racionalidad de las RC en cada sociedad, se mantuvo en los planteamientos de Durkheim sobre la estabilidad de las RC y su imposición al pensamiento del individuo (Mireles, 2019).

Los planteamientos en torno a las representaciones producidos por Lévy-Bruhl y Durkheim fueron un antecedente importante para el estudio de Jean Piaget (Araya, 2002), y este tuvo influencia sobre el pensamiento de Moscovici, principalmente por tres aspectos: 1) por el estudio que realizó con niños para conocer las representaciones que se forman sobre diversos fenómenos durante su interacción con otros niños; 2) por sus reflexiones que pusieron en duda el carácter estático, general y coercitivo de las representaciones; y 3) por los postulados que generó sobre la

importancia del lenguaje en los procesos de construcción de la inteligencia (Alba, 2004). Dichas reflexiones que generó Piaget sobre las representaciones y el lenguaje fueron un aporte importante para el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales, por un lado, porque la teoría de las RS está expresada en términos sociales y psíquicos y, por otro lado, porque el lenguaje juega un papel importante en la elaboración y explicación de la RS que alguien (grupo de sujetos) tiene sobre algo (objeto de representación) (Moscovici, 1979).

La aportación esencial de Sigmund Freud al pensamiento de Moscovici, a través de su estudio sobre la histeria, fue su planteamiento sobre las representaciones como producto de un proceso de transformación de saberes populares y tradicionales, pero también, en su estudio sobre la teoría psicoanalítica, muestra cómo el niño produce representaciones compartidas con otros niños con los que interactúan, planteamiento que visibiliza cómo las representaciones pasan de lo social a lo individual (Alba, 2004). Estas explicaciones que realiza Freud sobre las representaciones y el papel de la interacción social de los niños en la elaboración de sus representaciones compartidas fueron las que influyeron significativamente en el desarrollo de la teoría de las RS.

Es así como se puede observar que dichos planteamientos fueron una base importante en el pensamiento de Moscovici tanto para comenzar su estudio sobre el problema de la penetración de la ciencia en la sociedad, como para transitar a un nuevo conocimiento que se convirtió, desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI, en una línea de investigación para explicar fenómenos y problemas que atañen a diversas disciplinas. Se reconoce que si bien Moscovici retomó para su estudio algunos principios sobre: el pensamiento social, la diversidad de sociedades, la construcción de representaciones en la interacción con los otros; se enfocó también en “los procesos de cambio, en la innovación y en los procesos de producción de significados que guían las acciones” (Mireles, 2019, p. 71), y esa mirada lo llevó a desarrollar la teoría de las representaciones sociales.

2.1.2 Planteamiento teórico y conceptual sobre las representaciones sociales

En 1961, el psicólogo social Serge Moscovici, a través de su tesis doctoral “La Psychoanalyse, son image et son public”, postuló la teoría de las representaciones sociales como resultado de la indagación empírica que realizó sobre la introducción y conversión del conocimiento científico en la sociedad francesa, puesto que por medio de su estudio sobre el psicoanálisis descubrió que la ciencia se recompone en el pensamiento social bajo una forma particular de conocimiento de

sentido común, que denominó: “representación social” (Moscovici, 1979). Sobre las RS, Moscovici (1979) señaló que “el pasaje de la ciencia al de las representaciones sociales implica una discontinuidad, un salto desde un universo de pensamiento y de acción a otro, y no una continuidad” (p. 17), por lo que aclaró que no deben ser confundidas o reducidas a la vulgarización ni a la distorsión o degradación del conocimiento científico, sino que son una modalidad particular de conocimiento.

En ese sentido, Moscovici (1979) advirtió también que las representaciones sociales no están predeterminadas de forma externa al sujeto, no son una reproducción de comportamientos ni una calca de la realidad, al contrario, estableció que las RS son “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación de intercambios” (p. 18). Esta aproximación conceptual que elabora el autor sobre las representaciones sociales las caracteriza como conocimientos organizados, una forma de pensamiento producto de la actividad mental del hombre y de la interacción social del grupo, la cual les permite entender su realidad física y social, así como actuar sobre ella.

Moscovici (1979) generó a lo largo de su obra una diversidad de aproximaciones que le permitieron caracterizar la naturaleza de las representaciones sociales, y al mismo tiempo definir con mayor profundidad esta modalidad particular de conocimiento. Entre las premisas que elaboró el autor sobre las RS, fueron:

- Esta modalidad particular de conocimiento es social por al menos tres razones: 1) por el proceso de producción de las representaciones sociales, en tanto que es producida y engendrada colectivamente en la interacción social, 2) por la forma en que circulan, puesto que son conocimientos de sentido común compartidos por un grupo de sujetos en un contexto social determinado; y 3) por la función específica de esta forma de pensamiento, ya que las RS no son sólo una forma de hacer inteligible la realidad sino que además producen comportamientos y formas de relacionarse con el mundo.
- Las RS son siempre de alguien, ya que son esquemas mentales que existen sólo en la medida en la que las personas lo engendran en la interacción y comunicación cotidiana con los otros miembros del grupo dentro de un contexto social preciso. Además, la RS es propia de un

grupo porque responde y obedece a diversas necesidades y finalidades del grupo que la produce.

- Las RS son siempre sobre algo, puesto que las personas, en sus grupos sociales, las elaboran para volver familiar “algo” que era desconocido para ellos/ellas. Ese “algo” es un objeto que se caracteriza por: 1) ser un tema importante para el grupo, 2) estar relacionado con las prácticas cotidianas que desarrollan y 3) por estar en las conversaciones del grupo.
- Las RS que un grupo tiene sobre un objeto, son “una preparación para la acción, no lo son sólo en la medida en que guían el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodelan y reconstruyen los elementos del medio en el que el comportamiento tiene lugar” (Moscovici, 1979, p. 32).
- Las RS nacen necesariamente dentro de un contexto social, aspecto que le otorga especificidad a esta forma de pensamiento, debido a que su producción está determinada por las condiciones particulares del contexto social en el que se sitúa cada grupo de personas que las elabora.
- Las RS no son una copia fiel o una reproducción del objeto, sino son elaboraciones mentales y sociales diferentes al objeto mismo, en tanto que el grupo de personas se apropia del objeto mediante un proceso creador que le permite atribuirle significados, sentidos y formas para entenderlo y actuar sobre él. Por lo que, para que emerja la RS es necesaria la pérdida, por lo menos parcial, del objeto.
- Las RS son dinámicas, en tanto que se producen y reproducen en la interacción y comunicación cotidiana del grupo. El acto dinámico de las representaciones refiere a que “se da una actividad constructiva y reconstructiva por parte del sujeto” (Villaroel, 2007, p. 441).
- Las RS se encuentran en el lenguaje que cada grupo de sujetos utiliza para hablar del objeto, porque es el medio por el cual se engendran.
- Las RS están organizadas en un universo constituido por tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen.

Tales premisas constituyeron la base fundamental sobre la que Moscovici (1979) asentó la teoría de las representaciones sociales, la cual posteriormente fue retomada y enriquecida por otros autores para comprender de forma más profunda esta modalidad particular de conocimiento. Tal

fue el caso de Jodelet (1986), quien amplió la definición y profundizó sobre los elementos que constituyen la naturaleza de las representaciones sociales. Para esta autora:

El concepto representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. [...] Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. [...] La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (pp. 474-475)

Ante tal definición, se identificó que Jodelet (1986) acentúa la función práctica de las representaciones sociales, ya que las caracterizó como una modalidad de pensamiento práctico, cuyos contenidos son funcionales para el grupo social, pues le permiten comprender y comunicarse con el entorno, además de guiar sus comportamientos. Esta autora, detalló que las RS no sólo se engendran en las condiciones y contexto del grupo social, sino que los contenidos son entendidos en función de esas condiciones y contexto, y también en función de las prácticas de las personas del grupo. Otro aspecto que enfatizó la autora sobre las RS es que los contenidos organizados que la conforman muestran la ejecución de dos procesos: 1) el generativo que refiere al proceso que lleva a cabo el sujeto social durante la interacción cotidiana con el grupo para engendrar la RS, y 2) el funcional que alude a la producción y regulación de los comportamientos del grupo sobre el objeto.

Al mismo tiempo, Jodelet (1986) apuntaló algunas premisas sobre la esencia de las RS:

- Las RS como conocimientos prácticos tienen un lugar determinante en la construcción social de la realidad, en tanto que son conocimientos que permiten que las personas comprendan el mundo que les rodea (hechos e ideas de la vida), actuar y tomar posición sobre y con otras personas, así como comprender los avances de la ciencia.
- “Toda representación social es representación de algo y de alguien” (Jodelet, 1986, p. 475).
- El objeto sobre el que el grupo elabora la representación social es sobre todo aquello que circunda en el mundo, por ejemplo, el objeto puede ser: un trabajo a realizar, el cual es un

objeto que refiere a una práctica o acción; un acontecimiento económico, este es un objeto que alude a un hecho; un personaje social, que es un objeto humano; o algo mítico o imaginario.

- Uno de los fines de la elaboración y producción de la RS es, como se mencionó en la premisa anterior, que el grupo de personas asuma una posición en relación con el entorno social, material e ideal que le rodea.
- Las RS deben “ser abordadas como el producto y proceso de una elaboración psicológica y social de lo real” (Jodelet, 1986, p. 474).

En suma, se entiende que las representaciones sociales son una forma particular de conocimiento que crean los grupos de personas sobre un objeto de su entorno, la RS de alguien sobre algo se caracteriza por ser: 1) elaborada socialmente por medio de la interacción y comunicación cotidiana de un grupo, 2) organizada en un universo tridimensional que muestra los significados, formas y sentidos que el grupo le ha atribuido a algo (objeto de representación), y 3) por un grupo de personas en un contexto particular.

A partir de los planteamientos expuestos, se considera que la teoría de las representaciones sociales es una explicación teórica que posibilita la investigación de otros fenómenos de estudio, que dependerán de las personas que elaboran la RS del objeto sobre el cual se produce y del contexto sobre el que se engendra y explica la RS, es decir, es una teoría que permite estudiar los conocimientos (significados, imágenes y sentidos) que alguien le otorga a algo para entenderlo y actuar sobre él. Además, se coincide con Ibáñez (2001) cuando precisa que “el concepto de [representaciones sociales] es un concepto marco que apunta hacia un conjunto de fenómenos y de procesos más que hacia objetos claramente diferenciados o hacia mecanismos precisamente definidos” (p. 171), ya que se comprende que las RS dan cuenta, por lo menos, de tres fenómenos sociales complejos: 1) la reconstrucción de la ciencia en la sociedad, 2) la implicación de las representaciones sociales en la construcción social de la realidad; en los cuales están interrelacionados fenómenos de carácter psicológico y social, y 3) la producción y regulación de comportamientos.

Sobre el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales es importante mencionar que existen otros autores que han aportado notablemente a la comprensión de las RS, e incluso que han generado diversas corrientes para abordarlas, por ejemplo, Alba (2004) explica que existen tres

corrientes en el campo de las representaciones sociales: 1) la antropológica desarrollada principalmente por Serge Moscovici y Denise Jodelet, 2) la estructural establecida por Jean Abrie y Christian Guimelli y, 3) la genética engendrada por Willem Doise. En algunos estudios, dichas corrientes son consideradas orientaciones de las RS, y son nombradas modelos: 1) modelo sociogenético, 2) modelo estructural y 3) modelo sociodinámico respectivamente (Rateau y Lo Monaco, 2013). A partir de las corrientes y modelos de la teoría de las RS, en esta investigación se decidió trabajar bajo la corriente antropológica o el modelo sociogenético, puesto que se enfocan en el estudio del origen y el contenido tridimensional de la RS de un grupo de docentes sobre la práctica docente.

Es así como, en el siguiente apartado se presentan los elementos para acceder a las RS, es decir, los procesos de elaboración y las dimensiones que constituyen el contenido de la RS que alguien tiene sobre algo, en tanto que serán la base del trabajo empírico de este estudio para desentrañar la RS que el profesorado universitario ha elaborado sobre la práctica docente.

2.1.3 Elementos para acceder a las representaciones sociales

2.1.3.1 Procesos de elaboración de las representaciones sociales

La elaboración de las representaciones sociales es producto de dos procesos esenciales: la “objetivación” y el “anclaje” (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). Ambos procesos muestran, por un lado, la producción de las representaciones sociales desde la interdependencia de lo psicológico (proceso mental del sujeto social) y lo social (en la interacción y comunicación social) y, por otro lado, la forma en la que las RS operan en la vida cotidiana de los grupos de personas.

La objetivación “es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas” (Moscovici, 1979, p. 76), es decir, la objetivación refiere al proceso por el cual el grupo social materializa la noción abstracta (conocimiento científico) en conocimientos concretos, por medio de la interacción social con el grupo, los cuales le permiten conocer, hablar y actuar sobre el objeto de representación, puesto que la “objetivación traslada la ciencia al dominio del ser” (Moscovici, 1979, p. 121). Por tanto, la objetivación es volver concreto lo que era abstracto.

Este proceso de objetivación presenta tres operaciones fundamentales: 1) selección y descontextualización, 2) formación de un núcleo figurativo y 3) naturalización (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). Respecto a la primera, Jodelet (1986) explica que las personas seleccionan

ciertas informaciones que circulan sobre el objeto en función de criterios culturales (normas, sistemas de valores, etc.), y las separan de lo científico para apropiarse de ellas.

Sobre la formación de un núcleo figurativo, se entiende que es una operación que captura lo esencial del objeto, en la que los sujetos sociales organizan y estructuran las informaciones que seleccionaron sobre el objeto en un esquema figurativo (imagen coherente), el cual expresa un significado global (Jodelet 1986; Mireles, 2019). Esta operación es lo que Moscovici (1979) denomina clasificación, la cual es tanto atribuir un aspecto simbólico a los significados que ha elaborado para entender el objeto, como “consumar la trasposición de las ideas [y] actualizarlas en el medio circundante de cada uno” (p. 91). Por último, la naturalización es la operación por medio de la cual el esquema figurativo elaborado se concreta en la realidad del grupo social que engendró la RS (Mireles, 2019).

Para Moscovici (1979) el anclaje “designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad [...] transforma la ciencia en un saber útil para todos” (p.121). Por lo que, el proceso de anclaje integra los conocimientos organizados a los esquemas de pensamiento preexistentes, posibilitando no sólo la integración sino la transformación de este. Según Jodelet (1986), los procesos de objetivación y anclaje muestran tres funciones básicas de las RS: “función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales” (p. 486). Esta última función fue importante para la investigación de esta tesis en tanto que se buscó comprender la práctica docente del profesorado universitario desde dos vertientes de estudio, desde lo que piensan (RS) y desde lo que hacen al interior de los espacios educativos formales, entendiendo que, si la RS produce y regula los comportamientos del grupo sobre el objeto, las prácticas docentes del profesorado, teóricamente, son resultados de su RS, por lo que también se buscó la manifestación de la primera sobre las segundas.

En resumen, la objetivación implica el reconocimiento y la atribución de significado y sentido al objeto de representación, convirtiendo las nociones abstractas en algo concreto, y el anclaje es el proceso por el que los sujetos integran el objeto de representación en su esquema preexistente para convertirlo en un saber que pueden utilizar para su vida cotidiana, además de que este proceso puede transformar el esquema preexistente.

2.1.3.2 Universo tridimensional de las representaciones sociales

“La representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el corazón colectivo” (Moscovici, 1979, p. 45). Este conjunto de conocimientos, valores, actitudes y creencias no se presenta de forma desordenada, sino que está organizado en un universo de pensamiento conformado, según los planteamientos de Moscovici (1979), en tres dimensiones: campo de representación, información y actitud; las cuales permiten observar tanto el contenido de la RS, como los significados, sentidos y formas que el grupo de personas le ha conferido al objeto de representación para entenderlo y actuar sobre él.

El campo de representación o imagen alude a la organización y jerarquización de los elementos que constituyen el contenido de la representación social (Moscovici, 1979). Este campo, según Ibáñez (2001), se organiza en torno al núcleo figurativo, que es la parte más sólida de la RS, al organizar los elementos que constituyen el campo de la representación. Además, al ser el núcleo figurativo resultado de la transformación de los contenidos conceptuales en imágenes durante el proceso de objetivación, es el que permite tener una representación menos abstracta del objeto.

La información es la dimensión que refiere a los conocimientos organizados que tiene un grupo de sujetos sobre el objeto de representación, los cuales han sido obtenidos por diversos medios, pero organizados por el grupo de sujetos (Moscovici, 1979). La información que el grupo posee sobre el objeto de representación, en cuanto a cantidad y calidad, depende en gran medida de la facilidad o no al acceso a la información que circunda en la sociedad sobre el objeto, y de los medios por los que obtiene la información; aspectos que a su vez están determinados por las condiciones y contexto del grupo que elabora la RS (Ibáñez, 2001).

Por último, la actitud “acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979, p. 47), es decir, la actitud son las valoraciones (más o menos favorables) y sentidos que un grupo de personas tiene en torno al objeto de representación, las cuales se traducen en elementos cognitivos y afectivos (Mireles, 2019). Esta dimensión se considera evaluativa, es la que le otorga el dinamismo a la representación social, y es aquella que tiene la función de orientar y regular las conductas del grupo sobre el objeto de representación (Ibáñez, 2001).

2.1.4 Relación entre representaciones sociales y prácticas¹⁵

Funciones de las RS

Las RS, como formas particulares de conocimiento, presentan diversas funciones específicas derivadas de su proceso de elaboración y su contenido tridimensional.

Como se precisó en líneas precedentes Jodelet (1986) estableció tres funciones básicas de las RS: 1) integración de la novedad al esquema de pensamiento preexistente, 2) interpretación de la realidad (hacer inteligible su entorno) y 3) orientación de las conductas y las relaciones sociales del grupo en torno al objeto de representación. La última función, la autora, la relacionó específicamente con la dimensión de actitud de las RS, pues en ella se inscriben las valoraciones y tomas de postura que guían el comportamiento de los grupos de personas sobre el objeto de representación. Del mismo modo, Ibáñez (2001) explicó que las RS tienen tres funciones, las cuales coinciden parcialmente con las establecidas por Jodelet (1986): 1) integración de la novedad en el pensamiento social, 2) conformación de las identidades personales y sociales que validan su forma de pensamiento, y 3) generación de tomas de postura y determinación de las conductas hacia el objeto de representación (Ibáñez, 2001).

Respecto a la función de integración de las novedades (nuevos conocimientos científicos) en el pensamiento social, se efectúa por medio de los procesos de objetivación y anclaje y la dialéctica entre acomodación y asimilación (Ibáñez, 2001; Jodelet, 1986). Se entiende que en dicho proceso permean dos posibilidades, la primera es adaptar lo nuevo al esquema de pensamiento preexistente, y la segunda es que lo nuevo desestabilice el esquema y le obligue a reacomodarse. Por lo que tal función, se involucra de forma activa en la redescipción de la RS (transformación del esquema mental) de un grupo sobre algo, en tanto que la información “nueva” la desestabilice. Tales informaciones son producto de las situaciones sociales y de los propios comportamientos del grupo sobre el objeto de representación (Herzlick, 1975).

En torno a la función de las RS en la conformación de las identidades grupales y personales, sucede así en tanto que la identidad grupal y el sentido de pertenencia están imbricados por un conjunto de RS que comparten las personas de un grupo social, las cuales les permiten establecer

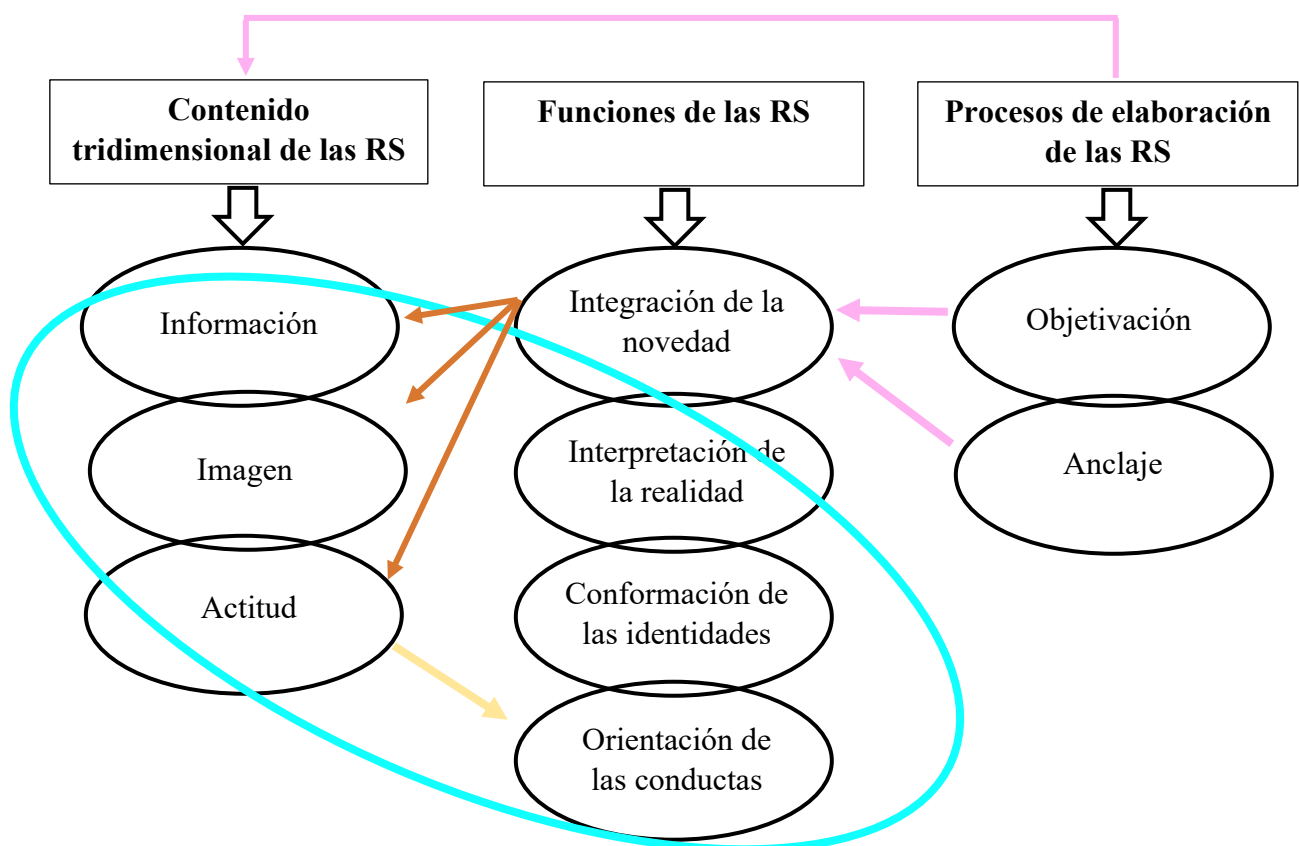
¹⁵ En este apartado, se trabaja el término “prácticas” desde la parte teórica de las RS’s, ya que es un concepto esencial que hace alusión a los comportamientos o acciones que un grupo de personas desarrolla en función de la RS que presenta sobre el objeto de representación.

relaciones entre ellos y generar un sentido de pertenencia al compartir una forma particular de entender y de estar frente al mundo (Ibáñez, 2001).

Las RS son generadoras de conductas en la medida en la que presentan elementos valorativos llenos de significados y sentidos que posibilitan que las personas, que tienen la representación social, tomen postura y produzcan comportamientos frente al objeto de representación (Ibáñez, 2001; Jodelet, 1986). Las funciones de las representaciones sociales, específicamente la función de orientación e interpretación de la realidad, posibilitan considerar que existe una relación entre la RS y los comportamientos que realiza un grupo de sujetos en torno a un objeto de representación, que en esta investigación es la práctica docente. En la *Figura 2* se

Figura 2

Relación entre el contenido, los procesos y las funciones de las RS



Nota: La función de orientación si bien es producto de la dimensión de actitud de las RS, no puede pensarse sin las otras dimensiones, debido a que la dimensión de información aporta los contenidos y significados, y la dimensión de imagen aporta la estructura y organización de dichas valoraciones con respecto a las otras dimensiones. Elaboración propia a partir de los planteamientos de Jodelet (1986) e Ibáñez (2001).

presentan las funciones de las RS, relacionándolas con la dimensión y procesos que hacen posible que la RS tenga cierta implicación en el comportamiento de las personas que la elaboran.

Jean Abric (2001) fue uno de los autores más sobresalientes en el desarrollo de la teoría de las representaciones, ya que estableció los principios teóricos sobre la “estructura” del esquema mental que alguien tiene sobre algo (núcleo central y elementos periféricos). Abric (2001) afirmó:

la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. (p. 13)

En ese sentido, las RS tienen un papel esencial en las prácticas de las personas, esto debido a los cuatro tipos de funciones establecidas por Abric (2001) sobre las RS, clasificación que fue trabajada también por Jodelet (1986) e Ibáñez (2001): 1) funciones de saber, 2) funciones identitarias, 3) funciones de orientación y 4) funciones justificadoras.

- Las funciones de saber de las RS refieren a que tales esquemas de pensamiento permiten a los grupos de personas entender y explicar la realidad.
- La función identitaria de las RS refiere a que estas definen la identidad social de cada grupo de personas y les permite mantener su especificidad en relación con otros grupos.
- Las funciones de orientación de las RS aluden a que estos esquemas de pensamiento producen y conducen los comportamientos y las prácticas de las personas sobre el objeto, en correspondencia con las valoraciones, intenciones y expectativas contenidas en la RS.
- La función justificadora de las RS permite a los grupos de personas explicar y justificar sus conductas a partir de sus significados y valoraciones. Esta función interviene después de los comportamientos para explicarlos y justificarlos.

Es así como esta investigación se enfocó en la función de saber, de orientación, y desde Abric (2001), se consideró también la función justificadora, esto con la intención de poder mostrar las razones que llevaron a asumir, que existe una relación entre la RS y prácticas que un grupo realiza sobre un objeto de representación. Se advierte también que no hay una relación

determinista¹⁶ entre la representación social y prácticas sobre el objeto, pero sí puede existir algún tipo de relación y dependerá del grupo y del contexto en el que se elaboró la RS y en el que se desarrollan los comportamientos del grupo.

En torno al observable de la relación entre RS y comportamientos, Abric (2001) sustentó que para entenderla era necesario recolectar información sobre lo que el autor llamó “prácticas efectivas”. Estas son aquellas que realizan las personas sobre el objeto de representación, ya que precisa que cuando se ha investigado la relación entre representaciones sociales y prácticas sobre el objeto, estas últimas se han inferido por medio de los discursos de los sujetos y no a través de sus acciones. Es decir, las investigaciones sobre las RS han generado inferencias sobre las posibles prácticas de las personas sobre el objeto de representación a partir de la RS que tienen sobre el objeto, pero de acuerdo con Abric (2001), recolectar información sobre las prácticas que realizan las personas sobre el objeto posibilita conocer la relación entre la RS y prácticas. Esto último significó reconocer la correspondencia entre lo que piensa y lo que hace el profesorado, identificando la función orientadora de la RS.

El carácter pragmático de las representaciones sociales — orientador de las prácticas y los intercambios cotidianos — es lo que le otorga, como hemos visto, su dinamismo. Estando sometidas al constante intercambio de información y a la diversidad de contenidos característicos del sentido común, las representaciones sociales son estructuras del pensamiento cotidiano cuyos contenidos se construyen y reconstruyen incesantemente. (Villaroel, 2007, p. 442)

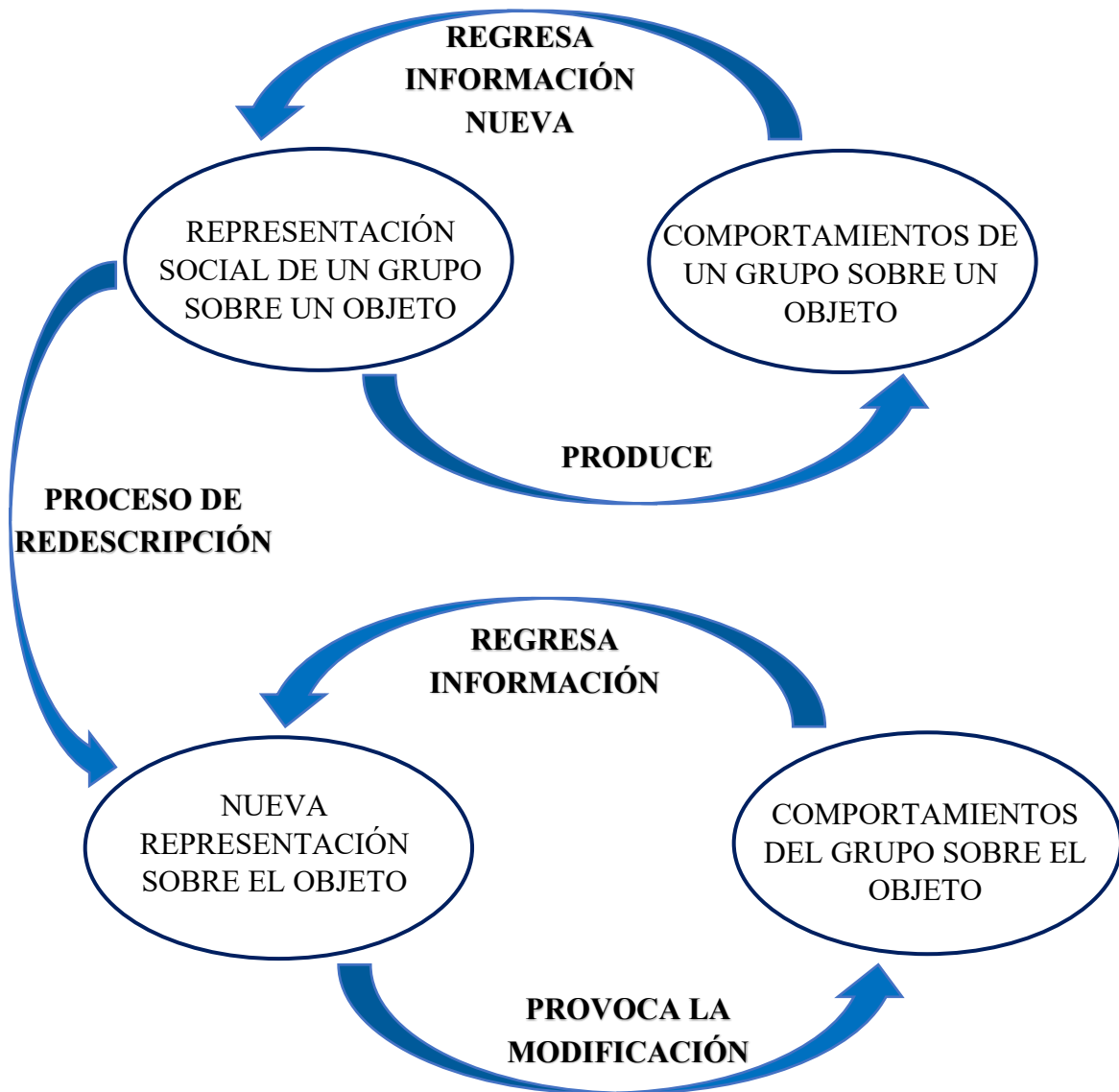
Se asume así que, las RS al ser conocimientos prácticos que son dinámicos, que se recrean y reconstruyen constantemente por el contexto y la información que las nutre o las desestabiliza (función de integración de la novedad), participan en un proceso de cambio de prácticas y comportamientos, en tanto que, si las RS se redesciben porque de alguna manera se modifican y evolucionan en el tiempo y en el espacio (Moscovici, 1988), esto obliga a los grupos de personas a modificar sus prácticas (Moscovici, 1979; Yurén, 2013), debido a la falta de correspondencia entre las prácticas y las nuevas ideas que conforman la RS (*Figura 3*).

¹⁶ Con ello se busca afirmar que la relación o relaciones entre RS y prácticas docentes no se considera que será siempre igual y la misma para todos los grupos, sino que depende de sus RS, de los y las personas que las elaboran y de las condiciones en las que se mueven.

Ahora bien, “para cambiar representaciones es necesario explicitar las que tenemos para proceder a suspenderlas o redescrirlas” (Yurén, 2013, p. 184). Pero, si sólo son nutridas y reforzadas por el contexto y la información nueva, las RS estarían participando en un proceso de permanencia o reproducción de prácticas y comportamientos, debido a que las RS no producirían modificaciones en los comportamientos, sino regularían y continuarían justificando los comportamientos preexistentes del grupo (*Figura 4*).

Figura 3

La participación de las RS en un proceso de cambio de prácticas



Nota: Para la lectura de la figura es necesario comenzar por el círculo superior izquierdo que contiene el texto “Representación social de un grupo sobre un objeto”.

Figura 4

La participación de las RS en un proceso de permanencia o reproducción de prácticas



Nota: Para la lectura de la figura es necesario comenzar por el círculo que contiene el texto “Representación social de un grupo sobre un objeto”.

2.2 La práctica docente

Para el estudio de las prácticas docentes del profesorado universitario como objeto de representación y como objeto de estudio, se consideró necesario explicitar el uso del concepto “prácticas” en la sociología y su participación en procesos de reproducción o cambio social, en tanto que el objetivo de esta investigación fue comprender las prácticas docentes, sus cambios y resistencias. Posteriormente, se conceptualiza el término “práctica docente” desde diversas aproximaciones.

2.2.1 El término “prácticas”. Breves antecedentes desde la sociología

La práctica viene del griego *praktikos* formado con la palabra *prank* (como en praxis y pragma), del verbo *prassp* (yo hago hasta acabar); entonces se entiende por “práctica” algo relacionado a la acción. Según la Real Academia Española (RAE) (2024, definición 7) la “práctica” es el “ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas”, y entre sus sinónimos: praxis y ejercicio.

El concepto “prácticas” ha sido central en las teorías sociológicas desde el siglo XX. Autores como Giddens y Bourdieu han utilizado el concepto de práctica para teorizar sobre las estructuras y reproducción social. Ambos teóricos, “utilizan el concepto de práctica para dar cuenta de la

actividad como un aspecto constitutivo [y constituyente] del mundo social” (Ariztía, 2017, p. 223). En el caso de la teoría de la estructuración de Giddens (1984), se afirma que existen estructuras sociales que son el medio y resultado de las prácticas, las cuales constituyen, sistemas sociales. Para Giddens (1984) la “estructura se puede conceptualizar abstractamente como elementos normativos y códigos de significación: dos aspectos de reglas” (p. 32); que producen prácticas alineadas a las reglas y recursos, las cuales al ser rutinarias producen estructuras.

Dicho de otro modo, los sistemas sociales son prácticas reproducidas en escenarios de interacción. Esas prácticas obedecen a que los actores emplean esquemas generalizados (fórmulas) en el curso de sus actividades diarias para resolver, según rutinas, las situaciones de la vida social (Yurén, 2013). Se entiende así, que Giddens (1984) utilizó el término “prácticas” para hablar de aquellas acciones que desarrolla una persona, las cuales están condicionadas por las estructuras, pero son acciones que también pueden transformar esas estructuras por medio de los recursos con los que las personas cuentan (Vega-Figueroa, 2024). Sin embargo ¿no son esos recursos los mismos que reproducen la estructura?

El concepto de “práctica”, Bourdieu (2009) lo utilizó en su teorización sobre aquello que llamó “habitus”. El autor definió “habitus” como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructurantes predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generados y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 2009, p. 86). Es decir, las prácticas se engendran y reproducen por medio del “habitus” que son las estructuras cognitivas en forma de esquemas de percepción y de pensamiento constituidas por la historia y experiencias de las personas (Bourdieu, 2009), por tanto, las prácticas también participan en la reproducción de la estructura.

El concepto de “prácticas” también fue recuperado por Sewell (2006), quien visibilizó la dificultad de la transformación social en la teoría de la estructura de Giddens, debido al carácter estable de la estructura y de las “reglas” que lo constituyen, desarrollando una teoría de la estructura a partir de los postulados de Giddens, pero buscando construir la posibilidad de cambio dentro del concepto estructura. Para Sewell (2006) no hay una sola estructura establecida, sino que son múltiples y dinámicas, compuestas por esquemas que se activan cuando las personas lo requieren, en lugar de reglas como lo estableció Giddens, afirma también que los esquemas pueden ser aplicados en nuevos contextos y no solamente en el que fue engendrado, lo cual puede implicar su

transformación (Sewell, 2006). Es así, que Sewell “apuesta por el cambio de mentalidades, [ya que] los cambios son posibles porque las prácticas derivan de esquemas, los cuales se transforman al aplicarse en diferentes esferas institucionales” (Yurén, 2013, p. 173). Entonces, en ese sentido, la “práctica” o las acciones que ejercen las personas participan en procesos sociales complejos, como lo son la reproducción o la transformación social.

En esta investigación el concepto de “práctica” se asocia con el de “comportamiento”, el cual se utiliza en la teoría de las RS. En dicha teoría el “comportamiento” es entendido como las formas de actuación que un grupo de personas tiene sobre un objeto de representación, las cuales son resultado de los significados y valoraciones que dicho grupo tiene sobre determinado objeto. Entonces, entendiendo que las RS son esquemas mentales que producen, regulan y justifican los comportamientos del grupo sobre el objeto de representación, esto se asocia con la apuesta de Sewell (2006) sobre que los cambios son posibles porque las prácticas derivan de esquemas.

Además, las RS pueden ser reforzadas o modificadas por la propia información que reciben de las prácticas que el grupo de personas tiene sobre el objeto de representación, en tanto que esa información se corresponda o no con la RS preexistente sobre el objeto (Herzlick, 1975).

2.2.2 Conceptualización de la práctica docente

La literatura revisada en el *capítulo 1* mostró una diversidad de términos para hablar de aquello que hace el profesorado universitario, tales como: “tarea docente”, “trabajo docente”, “actividad docente”, “función docente”, “rol docente” y “práctica docente”; cuestión que implicó asumir conceptualmente una posición particular para abordar el objeto de estudio, considerando que este último es también, para esta investigación, un objeto de representación social. Por ello, en este apartado se explicita cómo se hará uso del término “práctica docente”, mostrando primero como se han entendido otros términos como: “docencia universitaria”, “práctica educativa”, “actividad”, “trabajo” y “tarea docente”, para posteriormente precisar la forma en la que se asume el término “práctica docente” y las dimensiones que se consideraron en este estudio para abordarla y comprenderla.

Londoño (2015) tras elaborar un estado del arte en torno a la docencia universitaria, precisó que esta última puede ser comprendida de cinco formas. La primera es que la docencia universitaria se puede trabajar como una función sustantiva de la universidad, que está circunscrita al cumplimiento de roles y criterios determinados, y es entendida como un objeto de revisión y

evaluación al ser un requerimiento de calidad en las IES. La segunda, la docencia universitaria se puede abordar como una actividad de enseñanza, que se limita a tal proceso y no considera ni los desafíos, condiciones, saberes ni sentidos que la rodean. La tercera perspectiva es como profesión, que según el autor supera la idea de función, pues se enfoca tanto en el conocimiento, experiencia y fundamentación del ejercicio docente, como en las condiciones y posibilidades del profesorado universitario, quienes son en su mayoría profesionales de sus disciplinas y no de la docencia.

La cuarta forma de aproximarse a la docencia universitaria, según Londoño (2015), es como un objeto de intervención para su desarrollo, que implica abordarla a su vez como función o profesión con la intención de dar lugar a propuestas que coadyuven a su mejora. La quinta es entender la docencia universitaria como una práctica reflexiva, puesto que el profesorado construye su docencia a partir de la reflexión de sus acciones como del propósito que busca lograr a partir de su práctica, esta forma de ver la docencia admite que los saberes de ellos/ellas influyen en su comportamiento pedagógico.

De otro modo, García et al. (2008) hacen una distinción entre dos términos que refieren a lo que hace el profesorado universitario: “docencia” y “práctica educativa”. Respecto al primer término, las autoras y el autor lo asumen como sinónimo de práctica docente, el cual conceptualizan como un proceso educativo que ocurre específicamente dentro de un salón de clases, se hace referencia a un conjunto de situaciones que se suscitan al interior del aula para cumplir con determinados objetivos de formación. Esta forma de entender la práctica docente coincide con la idea de la docencia como actividad de enseñanza expuesta por Londoño (2015), en tanto que está ceñida a lo que sucede al interior del aula.

De forma contraria, la práctica educativa es entendida por García et al. (2008, p. 2) como “una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos, [e] incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula”. Esta conceptualización se corresponde con la idea de la docencia como profesión, en la que se consideran elementos que rodean lo que hace el docente (Londoño, 2015).

Por su parte, Yurén (2005) distinguió tres tipos de docencia. La primera es entenderla como actividad, esta autora expone que cuando se entiende así, la docencia se desarrolla como una práctica reiterativa o burocratizada puesto que pierde su carácter práxico, es decir la unidad entre

teoría y práctica, del momento subjetivo al momento objetivo, convirtiéndose en una acción poco reflexionada y sin intención de transformación. La segunda distinción es entender la docencia como una práctica ritualizada en la que Yurén (2005) explica que existe una

ruptura con la teoría en virtud de la sacralización del modelo de maestro que orienta la práctica. Esta operación de sacralización conlleva la creencia de que cada docente tiene una misión que, por participar del modelo, adquiere un carácter cuasi sagrado. Su modo de ser, apegado a este modelo, no admite crítica. No extraña, por ello, que el docente no se cuestione ni la práctica que realiza, ni el proyecto que la anima: a la manera de un rito, repite indefinidamente lo que aprendió a hacer y juzga que debe seguir haciendo. (p. 30)

La tercera distinción es entender la docencia como una tarea la cual se corresponde con una *praxis* teórica-práctica con intención transformadora, es decir, la práctica se sustenta en teorías, en la reflexión y crítica constante en busca cambios objetivos (Yurén, 2005). Respecto a la docencia como una praxis, Barrera y Yurén (2005) y Yurén (2005) precisan que esta puede concretarse en diferentes funciones y figuras que asume el/la docente, las cuales se exponen en la *Figura 5*.

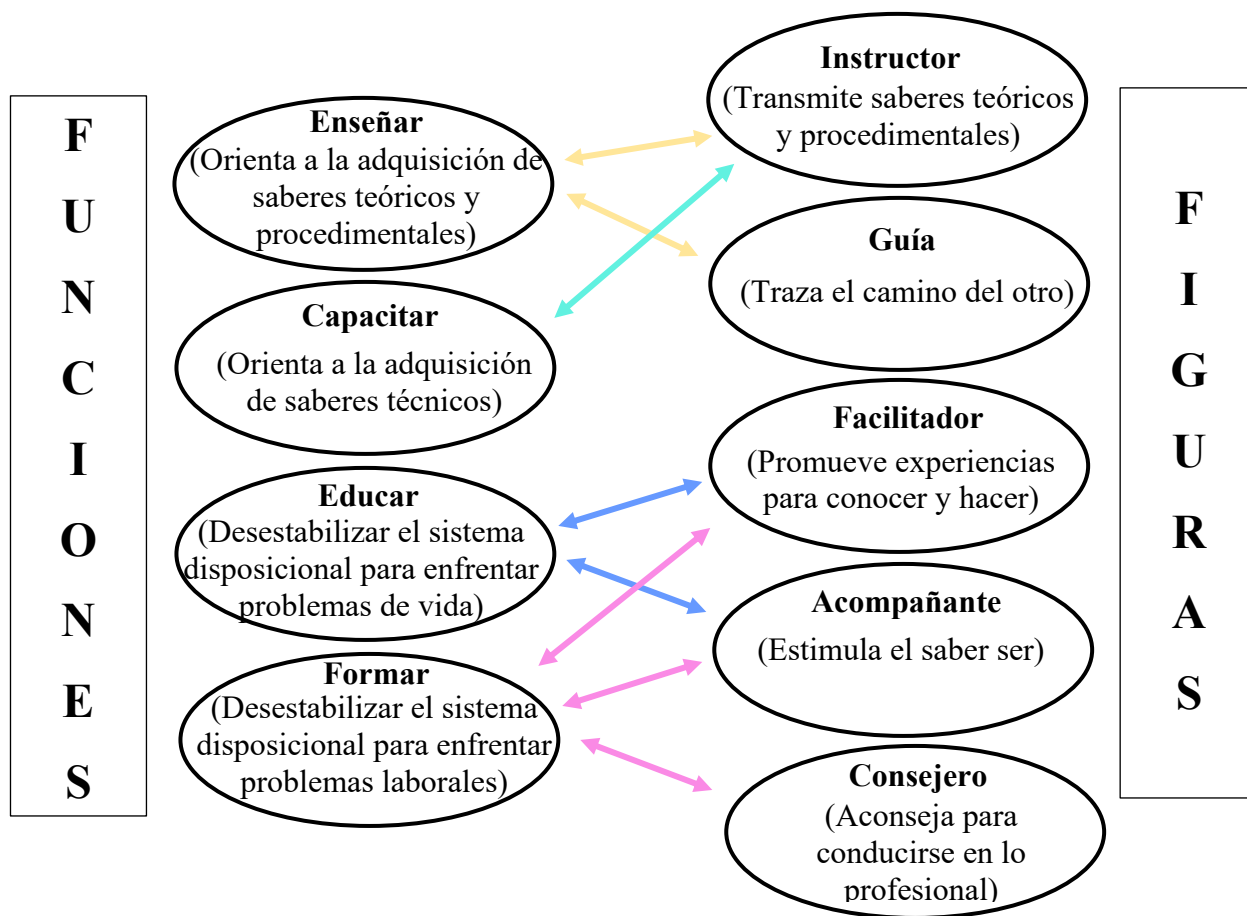
En otro sentido, el constructo conceptual que elaboró Lupercio (2014) muestra que la práctica docente es una acción individual o en conjunto, configurada por el pensamiento del profesorado y por seis dimensiones: planificación, estructuración metodológica del contenido, la vida áulica, la vida académica, las interrelaciones entre docentes con otros sujetos y con la institución, y la evaluación de cada proceso.

En cambio, Fierro et al. (2000) entienden

la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...] así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p. 21)

Figura 5

Funciones y figuras en las que se puede concretar la docencia

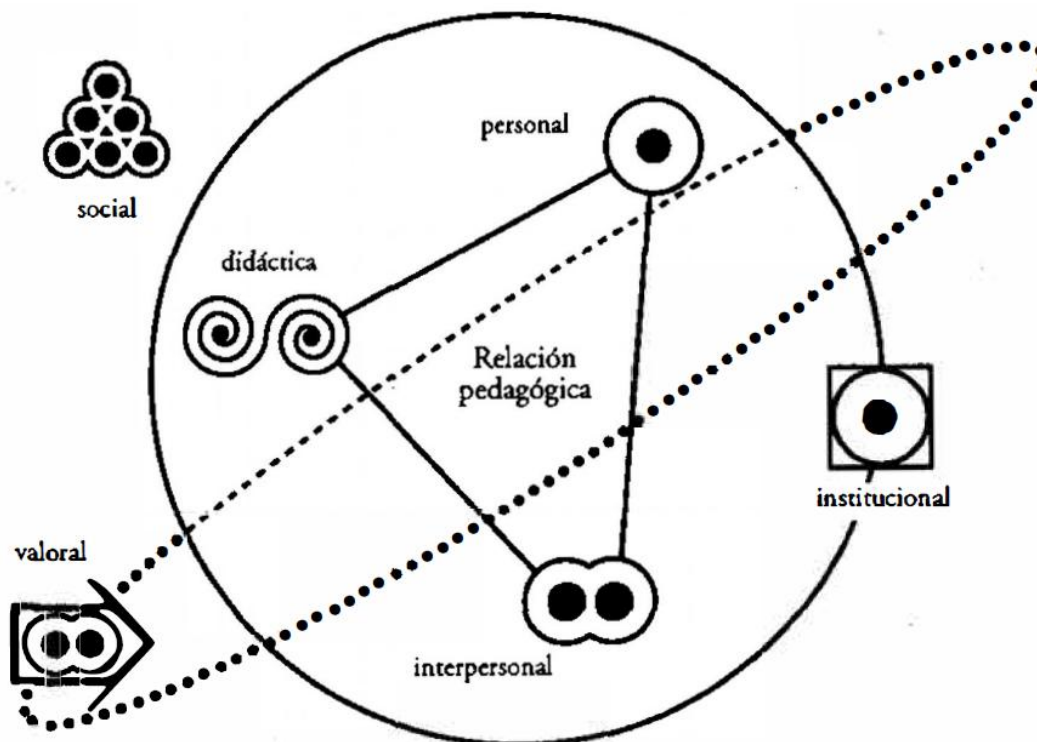


Nota: El docente puede no sólo asumir una función o figura, sino también hay posibilidad que adopten varias y se combinen. Elaboración propia con base en los planteamientos de Barrera y Yurén (2005) y Yurén (2005).

A partir de dicha conceptualización, las autoras elaboraron una propuesta de seis dimensiones para el estudio y comprensión de la práctica docente en educación básica, sin embargo, tal propuesta ha sido utilizada en otros estudios para investigar la práctica docente en educación superior (Cañedo y Figueroa, 2013; Galván y Farías, 2018). Las seis dimensiones que conforman la práctica docente se muestran en la *Figura 6*, posterior a ella se explicitan en las siguientes líneas:

Figura 6

Dimensiones para la comprensión de la práctica docente



Nota: Figura elaborada por Fierro et al. (2000).

- 1) Dimensión personal; la práctica docente es una práctica humana desarrollada por profesores/as con cualidades, características y dificultades en su vida personal, las cuales se entrelazan e influyen en su hacer como docentes. Esta dimensión también busca conocer las motivaciones del profesorado para trabajar como docentes, y también las valoraciones que el profesorado presenta en torno a la práctica docente.
- 2) Dimensión interpersonal; la práctica docente está implicada por relaciones entre los actores educativos que participan en el proceso de formación, y que forman un clima institucional determinado. Los problemas que se presentan, los espacios y las condiciones en las que se efectúa la práctica docente son elementos que interesan en esta dimensión.
- 3) Dimensión social; el hacer del docente se desarrolla en un contexto específico, que le imprime exigencias por lo que se espera que el profesorado desarrolle al interior de los espacios áulicos.

- 4) Dimensión institucional; el hacer del docente se desarrolla al interior de una institución educativa específica, por lo que no son acciones aisladas sino reguladas por las condiciones y directrices de la institución, ya que “las prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional y [por] las coordinadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo” (Fierro et al., 2000, p. 30).
- 5) Dimensión didáctica; la práctica docente la realiza el profesorado universitario bajo diversos roles y funciones según el propósito que busca durante el proceso de formación. Esta dimensión recupera los métodos de enseñanza que el profesorado utiliza, la organización de su trabajo con el estudiantado, las normas que rigen el proceso de aprendizaje en el espacio áulico y los tipos de evaluación que lleva a cabo.
- 6) Dimensión valoral; refiere a los valores personales del profesorado que orientan la actuación cotidiana de ellos/ellas respecto a la forma de ver al estudiantado, la intención y la forma de regular su hacer como docentes.

La propuesta para la comprensión de la práctica docente elaborada por Fierro et al. (2000) se retomó en esta investigación para explorar y comprender la práctica docente del profesorado universitario. Las dimensiones que se utilizaron para aproximarse a la práctica docente y construir los campos de observables fueron las siguientes: personal, didáctica, interpersonal y valoral; en tanto que la primera es una forma de conocer al profesorado que despliega las prácticas docentes, la didáctica es una aproximación al hacer del docente (estrategias, rutinas y procesos), la interpersonal permite reconocer que en las prácticas docentes siempre hay uno o varios estudiantes, por lo que no es posible comprenderla sin la interacción con ellos/ellas, y la dimensión valoral dirigida a observar los valores éticos que guían las prácticas docentes. Además, si bien no se considera la dimensión institucional y social de forma directa, si se considera hallar las condiciones institucionales y laborales sobre las cuales realizan sus prácticas los/las profesores/as universitarios/as.

En suma, esta investigación asume el término “práctica docente” para hablar de aquello que hace el profesorado universitario, que puede tener diversos propósitos, en un espacio áulico presencial y/o virtual en interacción con el estudiantado universitario. La práctica docente también está permeada por condiciones laborales e institucionales que la pueden facilitar o dificultar.

Por tanto, la práctica docente está implicada por los significados que el profesorado universitario tiene sobre la práctica docente (Fierro et al., 2000), en particular en este estudio por las representaciones sociales que el profesorado ha elaborado para atribuirle un significado, sentido y forma. Es decir, se comprende que la práctica docente es un fenómeno complejo que requiere ser estudiada desde las acciones que realiza el profesorado *in situ* en relación con los significados y valoraciones que ellos/ellas tienen, y reconociendo que hay aspectos que la rodean y que permiten comprenderla, pues no sólo están alrededor de las prácticas docentes, sino que tienen una implicación sobre esta.

2.2.3 Modelos pedagógicos: enseñanza vs. aprendizaje

Las prácticas docentes del profesorado universitario en el día a día se inscriben en cierto modelo pedagógico, debido a las formas de actuación del profesorado, la interacción entre los actores educativos, los objetivos del profesorado y los recursos que utiliza.

Un modelo es un conjunto de ideas que representan un fenómeno, y pueden expresar modos de ser y actuar. Un modelo pedagógico

es una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico-concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente. (Ortiz, 2013, p. 46)

Dicha conceptualización explica que un modelo pedagógico se elabora desde diversos referentes teóricos, fuera de la realidad empírica, que posibilitan generar una representación teórica de lo que debe acontecer en los espacios educativos formales. Otra forma de entender los modelos pedagógicos surge cuando se conceptualiza el término “modelo” como un esquema que resulta de la realidad empírica que se observa, en la que se realizan simplificaciones y reducciones para su operacionalización (Gargallo et al., 2010). De esa forma, un modelo pedagógico también puede ser resultado de lo que sucede durante el proceso de formación, en el que se ponen en juego modos de ser y actuar por parte de los actores educativos.

En la literatura científica se ha visibilizado que existe una diversidad de clasificaciones y modelos pedagógicos. En esta investigación, se recuperan dos clasificaciones que han imperado en los procesos educativos. La primera clasificación se organiza en dos modelos que son: 1) el modelo de transmisión del conocimiento o modelo centrado en la enseñanza y 2) el modelo de facilitación

del aprendizaje, o modelo centrado en el aprendizaje (Gargallo et al., 2010; Gargallo et al., 2014; Yurén et al., 2020); estos apuntan al desarrollo de diferentes saberes en el estudiantado. En la *Tabla 1* se presenta una comparación de las principales características de ambos modelos pedagógicos.

Tabla 1

Comparación entre el “modelo centrado en la enseñanza” y “modelo centrado en el aprendizaje”

Características	Modelo centrado en la enseñanza	Modelo centrado en el aprendizaje
Conocimiento	Se construye externamente por científicos y grandes pensadores. Debe ser transmitido y organizado por el docente. Es medible.	Conocimiento se construye de forma personal, es responsabilidad del estudiante, pero es compartida con el docente.
Enseñanza	Es la transmisión de conocimientos, responsabilidad del profesorado.	Es un proceso interactivo que favorece la construcción del conocimiento.
Aprendizaje	Adquisición y aumento de conocimientos de la disciplina. Producto de la enseñanza. Se busca la reproducción de contenidos.	Proceso de construcción activa por parte del estudiantado (quien lo controla). Participa el docente. Con el aprendizaje se busca el cambio mental.
Docente	Poseedor de los conocimientos, transmite la información y controla el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Mediador y articulador de experiencias de aprendizaje. Docente tiene una formación didáctica, así como pedagógica.
Estudiante	Receptores/as. Adquiere la información y demuestra que lo ha hecho a través de respuestas “correctas”.	Activo en su aprendizaje, aprende a aprender y a tomar decisiones con respecto a su aprendizaje.

Métodos	Lección magistral y exposición del docente.	Diversos métodos en función de objetivos y contextos. Se busca la implicación del estudiante. Método expositivos e interactivos.
Interacción docente-estudiante	Poca interacción, comunicación unidireccional, y sólo bidireccional hay preguntas o el docente requiere comprobar la atención.	Es bidireccional, se toma en cuenta lo que piensa el estudiantado, se negocian los significados. Se dialoga y se hacen preguntas.
Evaluación	Exámenes, pruebas estandarizadas para comprobar la capacidad del estudiantado para reproducir los conocimientos adquiridos. Memorización.	Evaluación formativa. Exámenes abiertos para la resolución de problemas y/o aplicar lo aprendido.
Diseño y desarrollo curricular	La selección de contenidos como de métodos de enseñanza y evaluación son responsabilidad exclusiva del docente.	El diseño curricular es responsabilidad del docente, y el estudiante participa en el desarrollo curricular (toma decisiones).

Nota: Elaboración propia con base en Gargallo et al. (2010), Gargallo et al. (2014) y Payá (2014).

Not (1993) elaboró la siguiente clasificación, tras sustentar que desde el siglo XVIII han imperado dos métodos del conocimiento que se contraponen: “heteroestructuración” y “autoestructuración”; los cuales se corresponden con los modelos expuestos anteriormente, el primero abarca al “modelo centrado en la enseñanza”, y el segundo al “modelo centrado en el aprendizaje”. El autor entiende por método pedagógico “el proceso según el cual se organizan y desarrollan las situaciones educativas” (Not, 1993, p. 9).

Respecto a los métodos de heteroestructuración, el autor precisa están constituidos por métodos tradicionales, como: métodos de transmisión basados en la tradición activa (transmisión magistral del saber), métodos de tradición constituida (acción modelante de los contenidos de la

tradición) y métodos coactivos (transmisión del saber y participación del estudiante en la ejecución de acciones que le son impuestas por el docente). En los métodos de heteroestructuración el docente utiliza el conocimiento constituido como un instrumento para ejercer en el estudiante una acción que apunta a formarlo/a o transformarlo/a, es decir “quien sabe enseña a quien ignora” (Not, 1993, p. 9), y como consecuencia, su papel es un eje central y su acción forma y transforma al estudiante. El conocimiento se realiza por fuera del salón de clase, pues en el aula se transmite la cultura y los saberes instituidos, con una postura magistrocéntrica, por medio de clases magistrales y métodos receptivos (Zubiría, 2006).

Sobre los métodos de autoestructuración son aquellos que colocan al estudiante como autor de su propio desarrollo y de la construcción de sus conocimientos, por lo que el estudiante efectúa acciones y se transforma por medio de ellas. (Not, 1993). El estudiante es el centro del proceso educativo, y el docente se convierte en un guía, un facilitador o acompañante del estudiante, situándolo como una persona capaz de hacerlo (Zubiría, 2006). Estos modelos se inscriben dentro de la “escuela nueva”, “la pedagogía activa”, “el aprendizaje por descubrimiento”, etc. En la *Tabla 2* se presentan las características de los modelos, antes explicitadas, para ilustrar su dualidad.

Tabla 2

Comparación entre dos métodos: heteroestructuración y autoestructuración

HETEROESTRUCTURACIÓN		AUTOESTRUCTURACIÓN	
(Trans) formar al alumno		Ayudar al alumno a (trans) formarse	
Acción preponderante de un agente exterior		Acción propia del alumno	
Primacía del objeto		Primacía del sujeto	
Objeto transmitido	Objeto construido	Sujeto individual	Sujeto colectivo
Métodos tradicionales	Métodos coactivos	Métodos llamados activos	

Nota: Not (1993, p. 24).

2.2.4 La participación de las prácticas docentes en la heteroformación o autoformación

A través de las prácticas docentes se sostiene que puede favorecerse cierto tipo de formación en el estudiantado, puede ser “heteroformativa” o “autoformativa”. La heteroformación es un tipo de formación que le significa a un estudiante ser formado por la institución sin tener posibilidad de involucrarse y hacer elecciones sobre su proceso de aprendizaje, se favorece cuando el docente transmite conocimientos convertidos en certezas, por lo que no se presenta un proceso de problematización y/o de crítica (Yurén, 2005). Un estudiante heteroformado “por estar habituado, [...] espera de la institución todos los contenidos por aprender y los recursos para acceder a ellos” (Yurén, 2005, p. 42). En ese sentido, las prácticas docentes favorecen la heteroformación del estudiantado cuando sus prácticas docentes están más centradas en la transmisión de contenidos, es decir, cuando privilegian el modelo centrado en la enseñanza.

La autoformación es un tipo de formación que le implica al estudiante asumir la dirección de su proceso de formación y aprendizaje, lo cual significa que el estudiante toma decisiones respecto a los objetivos, contenidos, recursos y métodos; por lo que se va autonomizando de la institución educativa (Yurén, 2005), y puede aprender en la institución y fuera de ella. Un estudiantado autoformativo no es pasivo, sino activo en su proceso de aprendizaje y formación, pero esto se ve obstaculizado cuando el estudiantado se forma en ambientes y hábitos autoritarios que producen silenciamiento, miedo, ausencia de diálogo (Yurén, 2005). La autoformación se favorece con prácticas docentes más centradas en el estudiantado y su aprendizaje.

Entonces, la combinación de las herramientas teóricas y conceptuales presentadas en este capítulo permitieron afrontar y comprender la práctica docente como objeto de estudio y objeto de representación, que participa en procesos de cambio y/o permanencia y que, además, tiene una implicación en la formación del estudiantado universitario. En el capítulo siguiente se expone el diseño metodológico que permitió producir conocimiento científico en torno al fenómeno de estudio.

Capítulo 3. Metodología. Modos epistémicos, métodos y técnicas de investigación

El objetivo de este capítulo es describir y justificar el diseño metodológico trazado para el acopio y procesamiento de los datos empíricos, así como para la interpretación y recreación de la RS y las prácticas docentes del profesorado universitario participante, después del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19. Las decisiones metodológicas que se presentan en este capítulo fueron resultado de los modos epistémicos asumidos¹⁷, ya que reconocer la forma en la que se buscó producir conocimiento científico permitió tomar decisiones respecto a los enfoques, métodos y técnicas de investigación.

Este capítulo se configura por seis apartados. En el primero se exponen los modos epistémicos adoptados para abordar el objeto de estudio, y obtener tanto el tipo de datos que se requerían (cualitativos), como el tipo de resultados que se esperaban (comprensión del fenómeno). En el segundo apartado se explicitan las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos empíricos, en el siguiente se presenta la población de estudio, y se especifican criterios de inclusión y muestreo. En el cuarto apartado se expone el trabajo de campo, las condiciones éticas de este y el trabajo realizado con los datos empíricos. En el quinto apartado se precisan los métodos para el tratamiento de los datos empíricos y en el último, se explica el proceso que se siguió para analizar los datos, el cual sirvió de base para su interpretación.

3.1 Modos y enfoques para construir conocimiento sobre la RS y prácticas docentes del profesorado participante

Los modos epistémicos son formas que se asumen para pensar y construir conocimiento científico sobre un fragmento de realidad que se busca estudiar. En esta investigación se optó por un modo holístico¹⁸ para abordar y producir conocimiento científico sobre la RS y prácticas docentes del profesorado universitario participante. Esto se debe a que el propósito de la investigación fue comprender la complejidad del fenómeno de estudio distinguiendo aspectos y relacionándolos, considerando que se trata de estudiar y mirar las partes en conjunto y no de forma aislada, para

¹⁷ El planteamiento sobre los modos epistémicos está sustentado en las explicaciones de la Dra. Teresa Yurén en su seminario metodológico *Técnicas y usos de la investigación interdisciplinar en educación superior*, impartido en 2020 en el programa de la Maestría en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior de la UAEM. Son ideas retomadas del diaporama *Modos epistémicos en la investigación en el campo educativo* elaborado por la misma autora.

¹⁸ Examina la relación de las partes del fenómeno en su integridad para comprenderla.

mostrar cómo la RS del profesorado participante se manifiesta o se encuentra ausente en las prácticas docentes que ellos/ellas realizan, así como explicar por qué cambiaron o no después de un período de crisis. En dicho modo, se puede pasar por una fase analítica en tanto que sea la base para la interpretación y comprensión del fenómeno de estudio, tal como sucedió en esta investigación.

Por el tipo de resultado que se buscó en este estudio (comprensión del fenómeno) se adoptó un modo epistémico interpretativo para describir a detalle el fenómeno, así como comprender el esquema mental y las prácticas docentes del profesorado universitario, recreándolas y haciéndolas significativas en el contexto en el que se estudiaron. En ese sentido, también se asumió un modo epistémico inductivo para trabajar la teoría, tal como se mencionó en el capítulo anterior, debido a que los recursos teóricos y conceptuales se utilizaron para: mirar la realidad, determinar el campo de observables y enriquecer la interpretación de los datos empíricos. Ahora bien, ¿qué tipo de datos se requirieron para el estudio de la RS y prácticas docentes del profesorado universitario participante?

En correspondencia con la perspectiva holística-interpretativa e inductiva que se asumió para comprender el fenómeno de estudio, se elaboró un diseño metodológico cualitativo por dos razones: 1) la metodología cualitativa posibilita “obtener una comprensión holística, integral y compleja de las situaciones sociales, para lo que [se] describen las cualidades y propiedades que caracterizan el objeto” (Yuni y Urbano, 2005, p. 251) y; 2) porque es un modo de hacer frente al mundo, caracterizado por comprender la realidad a partir de datos descriptivos (discursos y/o las conductas observables) que son producidos por los participantes, y que permiten recrear el fragmento de realidad (Taylor y Bogdan, 1987). Entonces, el tipo de datos que se requirieron para este estudio, por sus propósitos y formas de abordar el fenómeno, fueron datos cualitativos. Además, la propia naturaleza de las RS y prácticas docentes demandó de datos cualitativos, puesto que son fenómenos sociales interconectados a las subjetividades y acciones de las personas.

Respecto a los enfoques metodológicos, se empleó tanto el enfoque procesual de la metodología de las RS, como la etnografía educativa; ambos inscritos en las metodologías cualitativas. En torno al enfoque procesual, es una forma de aproximación a las RS como “producto” (Ibáñez, 2001), es decir, a los contenidos elaborados, organizados y compartidos por

un grupo de personas para entender un objeto de representación. Tal enfoque de la metodología de las representaciones sociales considera que

para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos (Banch, 2000, p. 3.6)

Entonces, se asumió dicho enfoque para estudiar el contenido tridimensional de la RS que tiene el profesorado participante sobre la práctica docente (Cuevas, 2016), a través de un abordaje hermenéutico que implicó la comprensión de la RS desde la interpretación del discurso que el profesorado utilizó para hablar sobre el objeto de representación, el cual se interpretó también bajo un contexto histórico y cultural determinado (Weiss, 2017). Lo anterior es preponderante porque una RS no se puede comprender fuera del contexto del grupo que la elabora.

Para identificar, describir a detalle y comprender las prácticas docentes cotidianas del profesorado en un contexto específico, se recurrió a la etnografía educativa, que tiene como propósito “descubrir lo que allí acontece [ámbito escolar] cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 14). La etnografía educativa implicó entonces: describir de forma detallada el hacer del docente e interpretar tales descripciones; acciones que condujeron a la comprensión de la complejidad de las prácticas docentes del profesorado universitario. Si bien, en ese tipo de etnografía se busca una intervención para resolver un problema, en esta investigación no se realizó una intervención en la práctica docente, pero se generó conocimiento científico para profundizar en esta y comprenderla desde lo que piensa y lo que hace el profesorado, lo cual expresa la realidad cotidiana.

Entonces, la etnografía educativa contempla las conductas dentro del contexto en el que se presentan, se centra en identificar las acciones que despliegan los/las participantes, pero también en tratar de encontrar los significados que dan sentido a tales conductas (Goetz y LeCompte, 1988). La descripción que requiere la propia etnografía se trabajó desde lo que significa elaborar una “descripción densa”, la cual implicó una observación rigurosa del fenómeno de estudio para hallar además de los comportamientos, los significados que subyacen de estos últimos en un contexto determinado (Geertz, 1987). Tal técnica interpretativa permitió la comprensión compleja y

contextualizada del hacer del docente (Yuni y Urbano, 2005), recreándolo desde las acciones y significados del propio profesorado.

Asimismo, esta investigación se distingue por ser un “estudio en caso”, ya que situar el estudio de los cambios y continuidades de la práctica docente desde lo que piensa y hace el profesorado posterior a un período de crisis como lo fue el confinamiento del COVID-19, llevó a considerar un escenario específico, no para ser investigado como un modelo a escala del fenómeno, pero sí un caso particular en el que sea visible el fenómeno de los cambios y continuidades de la práctica docente. Por tanto, se retomó la distinción elaborada por Geertz (1987) sobre el “estudio en caso” cuando precisó que “el lugar de estudio no es el objeto de estudio. Los antropólogos no estudian aldeas (tribus, pueblos, vecindarios); estudian en aldeas” (p. 33). Es decir, se profundiza un fenómeno en un escenario particular, ya que aludiendo nuevamente a Geertz (1987) “pequeños hechos hablan de grandes cuestiones, guiños hablan de epistemología o correrías contra ovejas habla de revolución, porque están hechos para hacerlo así” (p. 33).

En torno a la forma de relacionar lo que piensa el profesorado universitario sobre su práctica docente y lo que hace al interior del aula de clases, se consideraron las premisas de Moscovici (1982) y Abric (2001) con respecto al estudio de la función orientadora de las RS. El primer autor precisó la necesidad de entrelazar el estudio del pensamiento social como “producto” y “proceso” para reconocer la función orientadora y reguladora de las RS sobre los comportamientos del grupo sobre un objeto, señalando que el contenido tridimensional de una RS es la base para el estudio de la función orientadora de esta (Moscovici, 1982). De forma complementaria, Abric (2001) postuló que, para estudiar la relación entre la RS y los comportamientos que un grupo tiene sobre algo, es necesario recolectar información sobre las “prácticas efectivas”, entendidas como las acciones diarias del grupo sobre el objeto de representación. Por tanto, Moscovici (1982) y Abric (2001) ofrecieron una forma de estudiar la manifestación de la RS que un grupo tiene de algo en los comportamientos y prácticas que este presenta sobre el objeto de representación, la cual recurre principalmente a los propios datos empíricos.

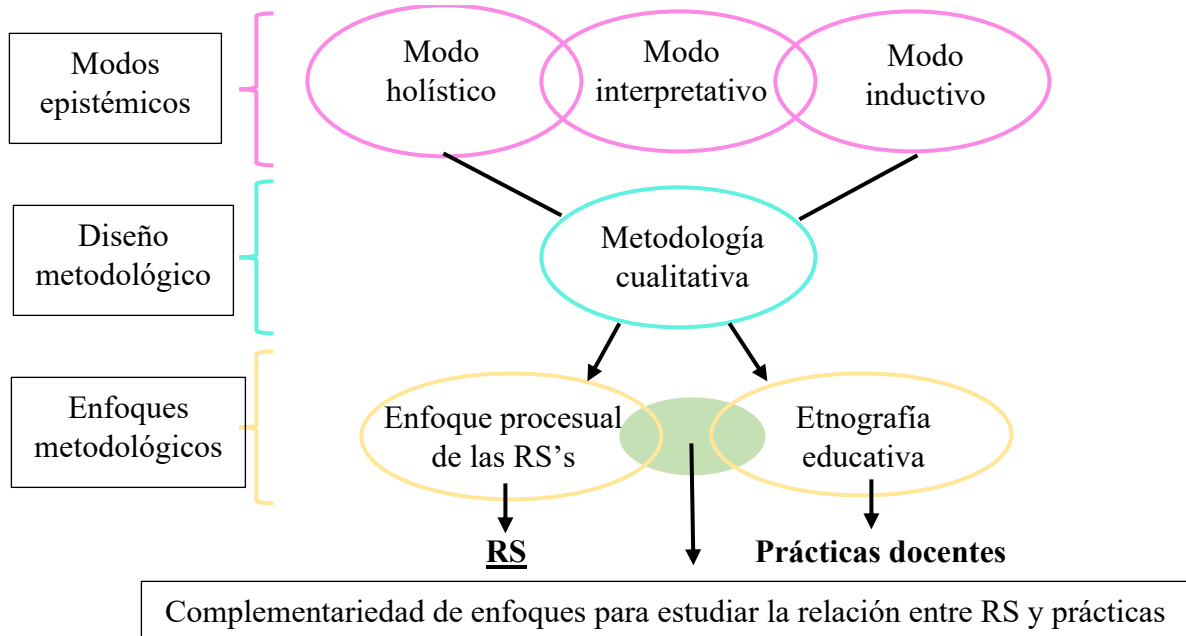
En ese sentido, para el estudio de la función productora y reguladora de comportamientos de la RS sobre la práctica docente del profesorado participante, se hizo uso tanto del enfoque procesual de la metodología de las RS como de la etnografía educativa de manera complementaria. Esto debido a que ambos enfoques: reconocen el rol activo de las personas en la elaboración de la

RS y en las prácticas docentes que realizan; orientan el trabajo de investigación a la comprensión de los fenómenos considerando el contexto de estudio; y utilizan herramientas cualitativas que contribuyen a una comprensión más profunda, en este caso, de la práctica docente después de la pandemia del COVID-19.

Entonces, bajo el supuesto de que las prácticas docentes (acciones del profesorado) son producidas, reguladas y justificadas por la RS que el profesorado universitario participante tiene sobre la práctica docente (objeto de representación), y bajo las premisas de Moscovici (1982) y Abric (2001), se estudió cómo la RS del grupo de docentes participantes se expresa o no en su hacer cotidiano, como una forma de relación. A partir de la comprensión de la RS y prácticas docentes del grupo de participantes, se identificó el modelo pedagógico que se presenta en cada una de ellas, así como elementos que muestran los cambios y continuidades después del confinamiento del COVID-19. La *Figura 7* presenta las decisiones metodológicas expuestas en este apartado.

Figura 7

Modos epistémicos y enfoque para el estudio de la RS y las prácticas docentes



Nota: Elaboración propia.

3.2 Técnicas para la recolección de los datos empíricos

A partir de las decisiones asumidas para producir conocimiento científico sobre el objeto de estudio, en este apartado se exponen las técnicas e instrumentos utilizados para recopilar los datos cualitativos que permitieron recrear y comprender el fenómeno de estudio. Se presenta primero la técnica y el instrumento que se utilizó para recopilar los datos empíricos que posibilitaron recrear la RS del profesorado participante sobre la práctica docente y, posteriormente, la técnica e instrumento para acopiar los datos que permitieron describir densamente, interpretar y comprender el hacer docente de los/las profesores/as que participaron en este estudio.

3.2.1 RS del profesorado sobre la práctica docente: técnica e instrumento de recolección

Estudiar la RS como “producto” sociocultural que contiene los significados, sentidos y formas que un grupo de personas, en su interacción cotidiana, le ha atribuido a un objeto de representación, y mirarla como “proceso” que construye la realidad social y que produce conductas para actuar frente al objeto, implicó recopilar las producciones discursivas que el grupo de personas emplea para hablar sobre el objeto de representación (Ibáñez, 2001), ya que en sus discursos se revela la representación social que ha elaborado para entenderlo y actuar sobre él. Además, obtener el discurso del profesorado participante sobre la práctica docente es la vía para acceder a su RS, en tanto que esta se constituye por medio de expresiones socializadas que elabora y asume el grupo de personas para hablar y actuar frente al objeto de representación (Moscovici, 1979).

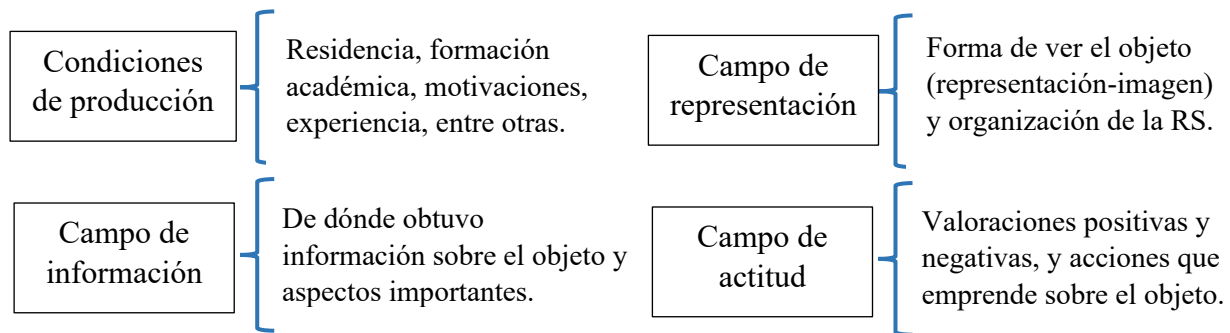
Para el acopio del material discursivo se utilizó la entrevista como técnica de investigación, debido a que, por medio de una conversación entre quien investiga y el/la participante sobre tópicos en torno al objeto de representación, es posible “acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social” (Cuevas, 2016, p. 118). El tipo de entrevista que se decidió utilizar, por su forma y por el tipo de datos que se requirieron, fue la entrevista semiestructurada porque permitió que el profesorado universitario se expresara tanto como él o ella quisiera sobre el objeto de representación (práctica docente), al ser una entrevista flexible y regulada por un guion que contiene los tópicos que deben ser tratados durante la interacción verbal con el/la entrevistado/a (Yuni y Urbano, 2005).

Para la elaboración del guion de la entrevista semiestructurada (instrumento para el acopio de datos) se utilizó la propuesta de Cuevas (2016) que consiste en emplear las dimensiones del contenido de la RS (campo de información, campo de representación y campo de actitud) y las

condiciones de producción como ejes que orienten la recolección de información, así como elaborar sobre cada eje un conjunto de tópicos y preguntas que den lugar a comprender la representación del profesorado universitario participante sobre la práctica docente (*Figura 8*). Tal propuesta permitió ir construyendo el campo de observables para desentrañar dicha RS.

Figura 8

Propuesta de Cuevas (2016) sobre el diseño de entrevista semiestructurada para desentrañar RS



Nota: Elaboración propia con base en Cuevas (2016).

En ese sentido, en el guion de entrevista se incluyeron preguntas sobre datos generales del profesorado como: edad, antigüedad laboral, y proceso de contratación. Se elaboraron también preguntas sobre la formación profesional, experiencia y motivaciones; aspectos que permitieron conocer las condiciones de producción de la RS. También se agregaron preguntas sobre los significados, las valoraciones y formas de ver la práctica docente. Un eje que se incorporó a la propuesta de Cuevas (2016) para la elaboración del guion de entrevista fue el de “mecanismos de funcionamiento de las RS”, a través del cual se preguntó al profesorado universitario sobre las prácticas cotidianas que realiza como docente de una universidad pública. Este último eje se incluyó para efectos de que el profesorado participante describiera sus propias prácticas, lo cual proporcionara elementos para comprender la manifestación de su RS en su hacer cotidiano como docente.

El guion de entrevista se sometió a prueba piloto con dos profesoras universitarias, con la intención tanto de valorar la claridad de los tópicos, como de conocer si estos eran los necesarios para responder las preguntas investigación. Derivado del proceso de piloteo se elaboró la versión final del guion de entrevista, la cual fue utilizada para recopilar el discurso del profesorado

universitario sobre la práctica docente, en líneas posteriores se explica quienes participaron en este estudio. Dicho guion de entrevista se presenta en el Anexo 1.

3.2.2 Prácticas del profesorado universitario: técnica e instrumentos para la recolección

Comprender las prácticas que desarrolla el profesorado universitario, al interior del espacio educativo formal, implica mirarlas y acopiar datos cualitativos en la cotidianeidad en la que suceden, para poder captar y describir: qué acciones desarrolla el profesorado, cómo las efectúa, por qué y para qué las desarrolla de cierta forma y en cierto momento; lo cual permite reconocer la complejidad de las acciones del profesorado (Rodríguez y Ribeiro, 2017). Por tanto, para comprender las prácticas del docente se requirió de una técnica que permitiera tanto obtener información sobre el hacer del docente en el contexto en el que se produce, como descubrir el o los propósitos de sus comportamientos.

La técnica que se eligió para la recolección de datos fue la observación, puesto que es una técnica que implica el acopio detallado y sistemático de información descriptiva sobre: las acciones que realizan los individuos o grupos *in situ*, las personas que producen las prácticas y las condiciones en las que se efectúan las acciones. En esta investigación, se consideró necesario mirar la práctica docente en su complejidad, es decir, buscando comprender la práctica docente desde: quiénes son los/las docentes que las efectúan, cuáles son las condiciones laborales e institucionales que los/las rodean y que regulan la práctica que realizan cotidianamente, y las diferentes configuraciones espaciotemporales en las que desarrollan sus prácticas docentes, esto es, en la multimodalidad. Sobre este último punto, si bien se planteó la posibilidad de observar el hacer docente en diferentes modalidades, debido a que únicamente una de las participantes que aceptó ser parte del estudio se movía en una modalidad híbrida, se decidió sólo centrar el estudio en las prácticas docentes que se efectúan de forma presencial.

Observar las prácticas docentes del profesorado universitario *in situ* significó, para esta investigación, observar las acciones, actividades, y roles que asume el profesorado en un espacio áulico presencial. Las acciones extra-áulicas que desarrolla el profesorado como: la planeación, la evaluación y actividades administrativas; si bien no fueron observadas, se buscó reconocerlas en el discurso del profesorado sobre su práctica docente, e incluso en las sesiones que fueron observadas. Por ejemplo, la organización de la clase, la presentación de materiales, aplicación de actividades y/o evaluaciones, el registro de trabajos y/o tareas y el pase de lista fueron algunos

aspectos que se tomaron en consideración para asumir que la práctica docente no se ciñe a lo que sucede en el aula.

El tipo de observación que se llevó a cabo fue la “no participante”, técnica que está enfocada en “contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 153); sin interactuar con los participantes. Este tipo de observación supone una descripción detallada y exhaustiva de los comportamientos del grupo por medio de una actitud observadora, crítica y reflexiva. Además, al ser “no participante” requiere que el observador precise previamente una serie de ejes que orienten la recolección de los datos empíricos, e incluso realice pruebas para perfeccionar la técnica (Goetz y LeCompte, 1988).

En ese sentido, se elaboró un guion que contiene un conjunto de ejes para orientar las observaciones que se realizaron sobre las prácticas docentes del profesorado universitario. Para determinar los ejes se consideraron las dimensiones de la práctica docente (Fierro et al., 2000), específicamente las que se retoman para esta investigación, las cuales son: personal, interpersonal, didáctica y valoral (*Tabla 3*).

Tabla 3

Ejes para la indagación empírica de las prácticas docentes

EJES	ASPECTOS CONSIDERADOS POR EJE
Dimensión personal	Características del participante. Motivación para ser docente y valoraciones sobre la práctica.
Dimensión interpersonal	Relación entre docente y estudiantes, problemas y condiciones sobre las que se realiza la práctica docente.
Dimensión didáctica	Roles y funciones dentro del proceso educativo. Reglas y evaluación.
Dimensión valoral	Valores que orientan el hacer del profesorado.

Nota: Elaboración propia con base en Fierro et al. (2000).

Por lo que, los ejes se enfocaron en observar los comportamientos del docente, sus estrategias y dinámicas, la forma de relacionarse con el estudiantado, las herramientas, materiales

y recursos utilizados (campo de observables). Dicho guion se sometió a prueba piloto con una profesora universitaria para verificar su pertinencia, claridad y utilidad para recuperar la información que se requería, de este ejercicio resultó la versión final del guion de observación (Anexo 2).

La recolección de datos se realizó través de notas de campo¹⁹ que fueron guiadas por los ejes que configuran el guion de observación. Además, se audio grabaron las clases observadas con el único propósito de enriquecer las notas de campo.

3.3 El escenario y población de estudio

Realizar una investigación sobre la práctica docente, desde lo que piensa y lo que hace el profesorado universitario en torno a la misma, requirió asumir una serie de decisiones respecto al escenario y población de estudio, ya que son aspectos esenciales para la comprensión de la RS del profesorado participante y de sus prácticas docentes. Las decisiones que se explicitan y justifican en este apartado respondieron a las siguientes preguntas: ¿cuál universidad y por qué? ¿qué docentes universitarios serán incluidos en la investigación y por qué ese grupo?

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos se seleccionó como el escenario en el cual se estudió la práctica docente desde lo que piensa y hace el profesorado posterior al confinamiento del COVID-19, debido a diversas razones que se precisan en las siguientes líneas:

- 1) La UAEM es una institución que ha apuntalado discursivamente al profesorado como estrategia de la mediación formativa²⁰, puesto que es el responsable de decidir y efectuar: diversas formas de intervención (enseñanza, instrucción, capacitación, guía y orientación, facilitación y/o acompañamiento), asumiendo y combinando diversos roles (docente, diseñador, gestor de procesos de aprendizaje, experto y asesor, colaborador, creador, acompañante, investigador y consejero), de crear distintas situaciones formativas (solucionar problemas, desarrollar proyectos, producir o crear una obra determinada) y

¹⁹ Las notas de campo son un instrumento esencial para la etnografía educativa, puesto que es en donde se registran no sólo las observaciones, sino también las impresiones y sentimientos que anota el/la investigador/a durante el trabajo de campo (Murillo y Martínez, 2010).

²⁰ La mediación formativa es un proceso en el que se ponen en juego un conjunto de estrategias y acciones dirigidas a configurar una serie de condiciones (recursos, medios, información y situaciones) para favorecer la formación de quien aprende, la adquisición de saberes, conocimientos y competencias (UAEM, 2022).

recuperar la experiencia y reflexión crítica de esta; para propiciar la formación integral (competencias) del estudiantado (UAEM, 2022). Por lo que, comprender la docencia universitaria en esta institución es relevante por las responsabilidades y los roles atribuidos al docente y por las prácticas que se espera desarrolle el profesorado.

- 2) La UAEM, desde el año 2010, ha promovido la multimodalidad (presencial, virtual e híbrida) como estrategia de la mediación formativa, para responder a las prácticas educativas emergentes con mediación tecnológica (UAEM, 2022), iniciativa que complejiza el hacer del profesorado universitario, debido a que se puede desarrollar en diversas configuraciones espaciotemporales. El confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19 acentuó el uso de la multimodalidad para continuar los procesos formativos en la universidad, ya que la práctica docente se desarrolló de forma virtual y de manera síncrona y/o asíncrona, según la forma de trabajo de cada profesor/a.
- 3) La UAEM es una universidad que centra el proceso de formación en el aprendizaje, adquisición y desarrollo de competencias del estudiantado, puesto que comprende que la formación profesional debe tanto preparar al estudiante para aprender a lo largo de la vida, como favorecer el desarrollo de competencias, con la intención de que el estudiantado se constituya como una persona autoformativa (UAEM, 2022). Frente a la formación profesional que se busca promover en esta universidad y la responsabilidad atribuida al profesorado, se consideró importante estudiar a través de la práctica docente el tipo de formación que se favorece en la UAEM.

Ante el papel social de la Universidad en el Estado de Morelos, la complejidad y la multimodalidad de la mediación formativa, en la que está al frente el profesorado universitario²¹ y al centro el estudiantado, y el tipo de formación que busca favorecer la universidad, la UAEM se mostró como un escenario pertinente para hacer visible el fenómeno de estudio y generar un antecedente en torno a: la comprensión de la práctica docente universitaria en el siglo XXI, los cambios y/o continuidades sobre la práctica docente desde lo que piensa y hace el profesorado

²¹ La expresión “al frente” hace alusión a que el profesorado universitario es el estratega de la mediación formativa, el responsable de favorecer una formación integral en el estudiantado, el que tiene la posibilidad de crear las condiciones y hacer uso de los recursos adecuados para favorecer la adquisición y desarrollo de competencias.

posterior a un período de crisis sanitaria, y para mostrar el tipo de formación profesional que se favorece en el tipo educativo superior, nivel licenciatura.

Respecto a la población de estudio, se investigó la RS y prácticas docentes del profesorado universitario participante de la UAEM. Los criterios de inclusión para conformar la muestra de este estudio y enriquecer la comprensión del pensar y el hacer del docente universitario, fueron los siguientes:

- Ser docente de nivel Licenciatura.
- Tener mínimo cinco años laborando en la institución como docente, debido a que durante esos años ha trabajado antes, durante y después del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19, condición que le ha permitido relacionarse con la comunidad universitaria y con los distintos procesos de la universidad en los tres momentos mencionados. Dicha condición se consideró importante tanto para la formación de la representación social sobre la práctica docente, como para comprender las prácticas del profesorado en relación con el contexto en el que se encuentra laborando.
- Estar contratado por la universidad bajo alguna de las cuatro categorías que otorga la UAEM: Investigadores, Tiempo Completo de Carrera, Medio Tiempo de Carrera o Por hora-semana-mes (UAEM, 2008); ya que en cada categoría el docente debe cumplir con ciertas horas en actividades docentes frente a grupo. Los profesores investigadores laboran 40 horas a la semana, de 28-32 en actividades de investigación y de 12-8 horas de actividades docentes; los profesores tiempo completo de carrera laboran 40 horas a la semana, 24-28 horas en actividades frente a grupo en materias curriculares y las 12-16 horas en actividades de apoyo (administración, investigación o asesoría); los profesores de medio tiempo de carrera laboran 20 horas a la semana en actividades docentes frente a grupo; y los profesores por hora-semana-mes laboran frente a grupo ciertas horas (UAEM, 2008).
- Ser docentes de la Dependencia de Educación Superior (DES)²² de “Educación y Humanidades” o de la DES de “Ciencias Básicas e Ingenierías” ya que según el último reporte disponible y emitido por la UAEM (2021) respecto a la evaluación docente por

²² Se alude a las Dependencias de Educación Superior (DES), debido al informe emitido por la UAEM sobre la evaluación de los docentes por DES en 2021, sin embargo, es necesario puntualizar que las DES fueron renombradas y reestructuradas en “Comisiones académicas”.

DES, el grupo de profesores/as que pertenecen a la primera fueron los/las mejor evaluados por sus propios estudiantes y de forma inversa fue la evaluación de los/las docentes de la segunda DES seleccionada. Tales evaluaciones realizadas por el estudiantado son sobre el desempeño (prácticas docentes) de sus profesores/as. En la *Tabla 4* se precisan las Unidades Académicas (UA)²³ que se consideraron para el estudio y que pertenecen a las DES mencionadas, además se enlistan los programas educativos que oferta cada una de las UA. Considerar dos grupos de docentes de distinta área de conocimiento, en esta investigación sobre RS, funciona como una condición de producción que puede influir en la conformación de la RS del grupo sobre la práctica docente.

Tabla 4

Unidades académicas y programas educativos de las dos DES seleccionadas

Dependencia de Educación Superior (DES)	Unidad académica (UA) o Instituto	Programas Educativos
Educación y Humanidades	Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IIHCS) ²⁴	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación
		Licenciatura en Filosofía
		Licenciatura en Filosofía (semiescolarizada)
		Licenciatura en Letras Hispánicas
		Licenciatura en Antropología Social
		Licenciatura en Comunicación y Gestión Interculturales
		Licenciatura en Gestión para el Desarrollo Regional
		Licenciatura en Historia
		Licenciatura en Ciencias de la Educación
		Licenciatura en Educación Mediada por Tecnologías
	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)	Licenciatura en Docencia

²³ Se consideran tales UA debido a dos razones: 1) oferta programas de estudio de nivel licenciatura y 2) son de un mismo contexto, el campus Chamilpa.

²⁴ Este instituto tiene dos centros: Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades (CIIHu) y el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Estudios Regionales (CICSER)

Licenciatura en Educación Física		
Licenciatura en Enseñanza del Inglés		
Ciencias Básicas e ingenierías	Facultad de Ciencias Químicas e Ingenierías (FCQeI)	Ingeniería Eléctrica
		Ingeniería Industrial
		Ingeniería Mecánica
		Ingeniería Química
		Químico Industrial
Instituto de Investigación en Ciencias Básicas y Aplicadas (IICBA) ²⁵		
Licenciatura en Física y Matemáticas		
Licenciatura en Diseño Molecular y Nanoquímica		
Licenciatura en Tecnología con áreas terminales en Física Aplicada y Electrónica		
Licenciatura en Inteligencia Artificial		
Licenciatura en Ciencias área terminal Bioquímica y Biología Molecular		

Nota: Elaboración propia con base en UAEM (2024b).

3.3.1 Muestreo

Debido a la naturaleza subjetiva del fenómeno de estudio y a la metodología cualitativa asumida, el muestreo fue “intencional según determinados criterios”. Siguiendo a Izcarra (2007) un muestreo intencional implica la selección de un pequeño número de participantes²⁶ para profundizar en el fenómeno de estudio, sin buscar la representatividad de los datos, lo que significa que los resultados no son generalizables para la población, sino únicamente para el grupo de profesores/as que participaron en esta investigación. Si bien, no se busca generalizar los datos, al ser un estudio en

²⁵ Este instituto tiene cuatro centros: Centro de Investigación en Dinámica Celular (CIDC), Centro de Investigación en Ciencias (CIC), Centro de Investigaciones Químicas (CIQ) y Centro de Investigación en Ingenierías y Ciencias Aplicadas (CIICAp).

²⁶ Los/las docentes universitarios/as se considerarán “participantes” en la investigación, debido a que se reconoce una relación asimétrica con el profesorado, además de considerar su papel activo en la investigación, principalmente porque ellos/ellas explicitan su RS y son quienes realizan sus prácticas docentes. Es decir, no se investiga sólo al profesorado universitario, sino también se investiga con ellos/ellas.

caso, sus resultados pueden ayudar a comprender un fenómeno estructural o general que sucede en diferentes espacios y contextos.

El tipo de muestreo intencional que se siguió fue el “muestreo según determinados criterios”, el cual indica que únicamente “son elegidos los casos que cumplen con uno o varios criterios específicos, de relevancia para el cumplimiento de los objetivos de investigación” (Izcara, 2007, p. 26). Entonces, la estrategia para la conformación de la muestra fue que el profesorado cumpliera con los criterios de inclusión que se explicitaron en líneas anteriores.

El tamaño de la muestra no se precisó *a priori*. En un inicio se buscó una saturación empírica, debido a que cuando los datos empíricos parecen ser suficientes y permiten interpretar y explicar el objeto de estudio es el momento de detener el proceso de recopilación de información (Izcara, 2007). Sin embargo, en el caso de esta investigación, la muestra dependió más del profesorado y de la investigación, ya que la conformación de la muestra estuvo mediada por la disposición del profesorado para participar en este estudio, y por la decisión de la investigadora de tener un muestreo similar de profesores/as por DES. Con esto último, no se niega haber alcanzado una saturación empírica, porque sí se obtuvieron los datos suficientes para la comprensión del fenómeno de estudio, pero sí se afirma que ese no fue el único criterio que influyó en la conformación de la muestra.

3.4. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en dos fases que se denominaron: a) de profundización y b) de retorno. La fase a) del trabajo de campo se llevó a cabo durante el semestre enero-junio del 2024 y se efectuó en tres etapas: 1) acceso al escenario de estudio, búsqueda de información del profesorado de cada UA e invitación a participar en el estudio, 2) concertación de citas y entrevistas y 3) observaciones de las prácticas docentes del profesorado participante.

Primera etapa. Se solicitó la autorización para contactar e invitar al profesorado universitario a participar en esta investigación, dicha solicitud se realizó en cada UA por medio de un oficio dirigido a quien las dirige (Anexo 3). Las cuatro UA otorgaron su autorización para realizar el trabajo de campo.

La estrategia que se planteó para contactar e invitar al profesorado a participar en la investigación consistió en buscar información de contacto del profesorado en la página de la UAEM y en las páginas de cada instituto o facultad, para posteriormente enviar una invitación, por correo electrónico (institucional u otro), al profesorado solicitando su apoyo y participación en el estudio. Se realizó de dicha forma con el profesorado adscrito al IICBA y al IIHCS, pero no sucedió así con los/las docentes del ICE y de la FCQeI, ya que estas últimas UA indicaron a la investigadora que ellos enviarían la invitación al profesorado.

Segunda etapa. 14 docentes (11 IICBA, 2 IIHCS y 1 ICE) respondieron al correo electrónico enviado, aceptando participar en la investigación. Posteriormente, a través del mismo medio de contacto, se coordinó con cada uno de ellos/ellas la fecha, horario y lugar para llevar a cabo la entrevista de forma presencial. Dada la disparidad en la muestra por DES, se implementó una segunda estrategia para volver a invitar a docentes de la DES de “Educación y Humanidades” con el objetivo de obtener una representación similar por DES: se invitó a seis docentes del ICE a participar en la investigación de forma personal, los cuales aceptaron. Dicha invitación se realizó a profesores/as que se encontraron en diversos días en los pasillos de los edificios que pertenecen al Instituto, pero considerando los criterios de inclusión. Una vez que aceptaron participar, se determinó lugar y hora para realizar la entrevista con cada docente por correo electrónico. De esta manera, la muestra quedó conformada por 20 docentes universitarios, de los cuales 11 pertenecen a la DES de “Ciencias Básicas e Ingenierías”, y 9 a la DES de “Educación y Humanidades”.

Respecto a las entrevistas, en el caso de los/las docentes del IICBA se realizaron en sus oficinas, las cuales estaban en su mayoría dentro de sus laboratorios, excepto la de un docente. En el caso del profesorado del ICE y del IIHCS las entrevistas se realizaron en aulas que estaban desocupadas, dos se realizaron en sus oficinas, y una se realizó en un espacio abierto. Antes de comenzar con cada entrevista se entregó al/a la docente el consentimiento informado (Anexo 4), el cual se solicitó firmaran si estaban de acuerdo con todo lo precisado en el mismo. Las entrevistas fueron audio grabadas con un dispositivo móvil. Al final de las entrevistas se solicitó al profesorado información sobre el horario y ubicación de las unidades de aprendizaje que impartían en el semestre enero-junio 2024, para poder realizar las observaciones de sus prácticas docentes, ya que las entrevistas y observaciones se realizaron al mismo grupo de docentes participantes.

Tercera etapa. Durante el semestre mencionado, se llevaron a cabo las observaciones de las prácticas docentes del profesorado universitario participante, la visita a la sesión fue sin previo aviso debido a que se explicó al docente la importancia de la espontaneidad. Se realizaron al menos dos observaciones por docente, utilizando como criterio la saturación teórica, es decir, si en la 2° visita se hallaban recurrencias en comparación con la 1° observación, lo anterior se consideró un criterio para detener la observación de las sesiones del o de la participante. Tal criterio se asumió por dos razones: por el número de participantes y porque varias UA tenían horarios similares por lo que eso complicaba la asistencia. En total se realizaron 42 observaciones de prácticas docentes. Cada sesión fue audio grabada para enriquecer las notas de campo, estas últimas se elaboraron en un cuaderno que se destinó para ello, quedando registradas bajo un folio.

La fase b) del trabajo de campo fue consecuencia del primer análisis de los datos empíricos recopilados para desentrañar la RS del profesorado participante sobre la práctica docente, ya que se evidenció la necesidad de retornar a campo a consultar directamente con el profesorado el tema de los cambios y continuidades de las prácticas docentes ante un período de crisis como lo fue la pandemia del COVID-19.

Esta fase del trabajo de campo se realizó durante el mes de octubre del 2024, se contactó al profesorado participante por medio de correo electrónico solicitando su apoyo para responder las siguientes tres preguntas: ¿cómo era su práctica docente antes del confinamiento por COVID-19?, ¿cómo fue su práctica docente durante el confinamiento?, y ¿cómo cambió o no su práctica docente por el confinamiento del COVID-19?; explicando que se buscaba conocer cómo cambiaron o no sus prácticas docentes después del confinamiento por la pandemia. Se les dio la opción de contestar por el mismo medio o a través de una nueva visita. Dieciséis docentes aceptaron participar nuevamente, once solicitaron ser visitados para dar respuesta a las preguntas y cinco enviaron su respuesta por medio de correo electrónico. Sobre los cuatro docentes participantes que no se obtuvo respuesta en esta fase de retorno, dos compartieron haberse jubilado y no poder participar más en el estudio, y dos no pudieron ser localizados. A quienes se visitó, se solicitó nuevamente el permiso para audio grabar las respuestas.

3.4.1 Consideraciones éticas para el trabajo de campo

Una consideración ética importante fue la elaboración de un consentimiento informado que se proporcionó a los/las participantes del estudio con la intención tanto de conocer el proyecto de

investigación en el que participaron, como el compromiso de la investigadora para resguardar sus datos, y utilizarlos únicamente para fines académicos y de investigación, respetando la confidencial y el anonimato de estos. Como se mencionó en líneas anteriores el consentimiento fue firmado por cada participante y por la investigadora responsable de este estudio al inicio del proceso de recolección de datos.

3.4.2 Conversión de entrevistas y observaciones en textos digitales para su análisis

Las entrevistas fueron transcritas con ayuda de la herramienta “transcribir” de Microsoft Word. Esta herramienta permitió cargar el audio que se requería transcribir, y una vez que la aplicación lo reconoció en pocos minutos generó la transcripción. Si bien, esta aplicación agilizó un poco el proceso de transcripción, demandó de un proceso por parte de quien investiga para dar formato al documento, revisar lo transcrito, y corregir gramaticalmente el texto. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad, por lo que no se omitió ningún sonido o palabra a pesar de que pareciera repetitivo, esto con la intención de no perder la intencionalidad del discurso. Los documentos sobre la transcripción de la entrevista quedaron registrados bajos los folios correspondientes.

Las notas de campo sobre las observaciones de las prácticas docentes del profesorado fueron transcritas debido a que, al subir una fotografía de la nota de campo al software de “ATLAS.ti” para su análisis, se visualizó que, si bien se podía codificar sobre la imagen, el reporte que se generaba por medio del software sobre cada uno de los códigos estaba expresado por los “pedazos” de imagen que habían sido codificados, lo cual dificultaría posteriormente el análisis y el reporte de resultados de investigación. Ante dicha situación, se tomó la decisión de transcribir las 42 observaciones de prácticas docentes.

Debido a la deficiente transcripción obtenida por medio de softwares o páginas que reconocen y convierten una imagen en texto, la transcripción de las notas de campo se realizó de forma manual por la investigadora, lo cual resultó útil porque al hacerlo de esa forma se logró enriquecer las notas que se realizaron sobre las prácticas docentes con el registro de audio que se tomó de ellas. Para ello, las grabaciones de audio se reprodujeron a velocidad aumentada²⁷ para ir comparando lo que se escribió sobre las prácticas docentes y lo que el audio registró de estas.

²⁷ Esto consistió en reproducir el audio de la sesión audio grabada en el dispositivo móvil y activar en la herramienta “velocidad de reproducción” la rapidez del audio.

3.5 Métodos para la interpretación de los datos empíricos

En este apartado se precisan los métodos para el tratamiento de los datos empíricos. Primero se explicita el proceso analítico que se llevó a cabo, como base para la interpretación de los datos empíricos. Y después, se presenta la hermenéutica como un método para la interpretación y comprensión de la práctica docente desde lo que piensa y lo que hace el profesorado universitario, el cual responde al enfoque procesual de la metodología de las RS y se complementa con la etnografía educativa.

3.5.1 Análisis: primer paso para la interpretación de las prácticas docentes

Con el propósito de comprender cómo la RS del profesorado universitario participante se manifiesta o se encuentra ausente en las prácticas docentes que ellos/ellas realizan cotidianamente posterior a un período de crisis, así como revelar los cambios y continuidades en ellas, se requirió de un abordaje hermenéutico-interpretativo para la comprensión holística del fenómeno de estudio. En ese sentido, se inició con una perspectiva holística al abordar el fenómeno de estudio, ya que se asume que la práctica docente no sólo es lo que piensa el profesorado, ni sólo lo que hace, sino que ambos son parte de la comprensión del hacer docente.

En este estudio, se llevó a cabo un proceso analítico que se empleó a manera de antecedente y preparación para la interpretación del fenómeno de estudio, que implicó dividir los datos empíricos (codificar) que expresan el pensar y el hacer del profesorado universitario, lo cual significó abandonar la perspectiva holística, en tanto que esta última implica reconocer que el fenómeno de estudio no puede comprenderse si se le fragmenta, apostando por una comprensión total, que relaciona las partes del todo, pues es ahí en donde se encuentra el significado del fenómeno (Briceño [et al.](#), 2010). Sin embargo, se sustenta que el proceso analítico era necesario para identificar las partes del fenómeno, con la intención de relacionarlas e interpretarlas posteriormente, ya que la hermenéutica es un ir y venir entre el todo y las partes (Gadamer, 1977), y para poder hacer eso, se requería conocer las partes.

Dicho proceso de análisis se realizó bajo la propuesta metodológica de Cuevas (2016) para hallar el contenido tridimensional de una RS, la cual funcionó también para analizar los datos que dan cuenta de las prácticas docentes del profesorado universitario, ya que se enfoca en un proceso de codificación y categorización de datos.

La propuesta de Cuevas (2016) es un proceso analítico conformado por cinco etapas: 1) develamiento, 2) codificación, 3) categorización provisional, 4) categorización definitiva y 5) configuración de la RS; este último paso no aplicó para los datos que refieren a las prácticas docentes del profesorado universitario, al ser exclusivo para reconocer la configuración de una RS. El proceso de análisis se efectuó primero sobre los discursos del profesorado universitario para el desentrañamiento de la RS, y en el transcurso de este se integraron las notas de campo para identificar las prácticas docentes del grupo participante, tal como se explica en las siguientes líneas.

La primera etapa del proceso consiste en que el investigador/a conozca los datos empíricos y distinga temas que aparecen de forma recurrente, por medio de una lectura profunda y repetida de las entrevistas (Cuevas, 2016). En esta etapa se siguió la recomendación de dicha autora, por lo que se comenzó con la lectura y relectura de las entrevistas para familiarizarse con los datos, proceso que se complementó con dos técnicas para profundizar la distinción de los datos y temas. La primera técnica fue “toma de notas”, por lo que, de cada una de las entrevistas se extrajeron temas, términos y/o frases que llamaban la atención, y la segunda técnica fue la del “subrayado”, para identificar las recurrencias en el discurso del profesorado participante, utilizando marcatextos y plumas de diferentes colores (Anexo 5). Durante ese proceso se asignaron alias para resguardar la confidencialidad y el anonimato de los/las participantes.

La segunda etapa consiste en realizar una nueva lectura de las entrevistas para identificar y enlistar los temas, palabras y emociones que aparecen de forma continua, en esta se pueden generar códigos. En este estudio, se utilizó el software ATLAS.ti versión 9 para la codificación de los datos de forma inductiva. Durante ese proceso se comenzaron a colocar comentarios en torno a la relación de códigos y los referentes conceptuales y/o teóricos que debían revisarse para su fundamentación, además de que se crearon “grupos de códigos” que funcionaron como categorías de análisis provisionales, las cuales se relacionaron con las dimensiones de la RS y el hacer del profesorado. Lo anterior significó que la segunda y tercera etapa se fueron entremezclando en el proceso de codificación, ya que esta última implica la generación de categorías provisionales. Cuevas (2016) sugiere la elaboración de matrices para la conformación de las categorías, sin embargo, en este estudio se trabajó esto en el programa de ATLAS.ti, se fueron colocando notas en el apartado de comentarios de los códigos y categorías provisionales. Asimismo, con la intención de visualizar

con mayor claridad la agrupación de códigos se utilizó la herramienta “color” del software para colorear los códigos que pertenecían a una misma categoría.

Una vez que se terminaron de codificar las entrevistas, se realizó un proceso que se denominó “revisión de codificación y categorización”, debido a que en las últimas entrevistas surgieron nuevos códigos, lo cual implicó revisar nuevamente la codificación elaborada para verificar que los códigos que emergieron, efectivamente no se presentaran en las primeras entrevistas, para renombrar y/o fusionar códigos, así como para revisar que las categorías creadas tuvieran sentido.

Posterior a la tercera etapa y antes de precisar las categorías definitivas (etapa 4), se integraron tanto los discursos del profesorado, que se recuperaron durante la segunda fase del trabajo de campo, como las notas de las observaciones, a la unidad hermenéutica para su codificación. Por tal motivo, se regresó a la segunda etapa del proceso analítico, ya que, en el caso de las notas de campo la primera etapa se resolvió durante su transcripción. Es decir, se realizó la codificación de los discursos y notas de campo, utilizando en su mayoría el libro de códigos ya creados. Este proceso fue útil para revisar nuevamente los códigos y categorías provisionales que dieron lugar a la etapa 4.

En la cuarta etapa del proceso analítico, según Cuevas (2016), los códigos y categorías dejan de ser provisionales y se convierten en definitivas. En este estudio, las condiciones de producción de la representación social, las dimensiones de la RS, las prácticas docentes y los cambios o continuidades en las prácticas docentes posterior al confinamiento se convirtieron en las categorías de análisis definitivas. Se crearon subcategorías que pertenecen a dichas categorías, para su organización se hizo uso de la herramienta “redes” del software de ATLAS.ti. El contenido tridimensional de la RS del profesorado sobre la práctica docente quedó expresado en sus cuatro categorías de análisis, y dieciocho subcategorías que facilitaron la interpretación de dicho esquema mental, dando lugar a la quinta etapa del proceso. En el caso de las prácticas docentes del profesorado participante, quedaron expresadas en cinco categorías de análisis que permitieron interpretar y explicar el hacer cotidiano del profesorado universitario.

3.5.2 La hermenéutica: proceso interpretativo para la comprensión del fenómeno de estudio

El análisis de los datos empíricos, como se mencionó, fue un proceso que se efectuó como antecedente para facilitar la interpretación de los datos por medio del método hermenéutico, que

es un proceso crítico y reflexivo que permite la comprensión del fenómeno de estudio, a partir de la interpretación de los discursos, en este caso, del profesorado universitario, a la luz de quién es el grupo, el contexto del que se produce el discurso, lo que expresa y explica el propio material y el diálogo entre quien interpreta y el discurso (Quintana y Hermida, 2019). Dichos criterios metodológicos que se tomaron en cuenta para la interpretación de los datos empíricos organizados, por lo que se relacionaron entre sí y con las condiciones de producción de la RS, puesto que estas últimas dan cuenta de quién es el grupo que produjo los discursos y prácticas, y su contexto.

Por tanto, a partir de las categorías de análisis se regresó al modo holístico, relacionando el pensar y el hacer del profesorado universitario con la intención de comprender la práctica docente a través de la manifestación o ausencia de la RS del profesorado participante en sus prácticas docentes cotidianas, posterior a un período de confinamiento por el COVID-19. Es decir, se fue describiendo e interpretando el pensar y hacer del grupo de docente participantes a partir de la relación entre las categorías obtenidas durante el proceso analítico, lo cual se correspondió con los momentos que Quintana y Hermida (2019) señalan para la interpretación de datos por medio del método hermenéutico, que son: 1) lectura, 2) explicación, y 3) interpretación. En ese sentido, se realizó una lectura interpretativa de las categorías analíticas que se obtuvieron del proceso de análisis para explicar e interpretar el contenido tridimensional de la RS y las prácticas docentes del profesorado, a partir de quién es el grupo de profesores, su contexto, discurso, acciones, así como de las herramientas teóricas-conceptuales que se explicitaron en el capítulo 2.

Otro criterio del método hermenéutico que se consideró en esta investigación fue el de “traducción”, puesto que significa producir una narrativa (descripción densa) que presente el significado de los datos empíricos para hacerlo inteligible para quien lo lee (Cuevas, 2016; Gadamer, 1986; Quintana y Hermida, 2019). Bajo ese principio, la hermenéutica como método no pretende la comprensión correcta del texto, sino la comprensión profunda del mismo a partir de los discursos o textos. La interpretación de los datos se enriqueció con los recursos conceptuales expuestos en el andamiaje teórico-conceptual, así como por la propia interpretación que se realizó sobre las prácticas docentes durante el trabajo de campo bajo el método de la etnografía educativa, y el principio de reflexividad de Rosana Guber (2011). Este último, significó para este estudio afrontar el mundo empírico de forma consciente y reconociendo la implicación de quien investiga durante el proceso de descripción e interpretación, así como para describir e interpretar las prácticas

docentes, que se encuentran mediadas por la interpretación de los/las participantes y de la investigadora, puesto que a partir de este principio se producen relatos como comunicaciones intencionales que describen rasgos de la situación, ya que no sólo informa sobre la misma, sino que la constituye (Guber, 2011).

La interpretación de los datos, como se mencionó anteriormente, fue útil para mostrar cómo la RS del profesorado universitario participante se manifiesta o se encuentra ausente en sus prácticas docentes que realizan cotidianamente, debido a que como se aclaró anteriormente, Moscovici (1982) y Abric (2001) recomendaron estudiar la función orientadora de las RS a partir del contenido tridimensional de la RS y las “prácticas efectivas” que realiza el grupo sobre el objeto de representación. Por último, la interpretación de los datos permitió hallar los cambios y continuidades de su pensamiento y acciones en torno a la práctica docente, posterior a un período de crisis como fue el confinamiento del COVID-19. En los siguientes dos capítulos se presentan los resultados de investigación.

Capítulo 4. Condiciones de producción y organización de la RS del profesorado universitario participante y de su hacer docente

En este capítulo se muestran las condiciones de producción en las que surgió y/o permanece la RS del profesorado participante sobre la práctica docente. La pregunta de investigación que se responde es: ¿cuáles son las condiciones de producción de la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente?; mostrando así el contexto que permitió entender por qué el grupo presenta determinada RS y no otra. Se revela también cómo se expresó la RS del grupo sobre la práctica docente, así como su organización en dos niveles, a través de su núcleo figurativo, y por medio del campo de representación de dicho esquema mental, por lo que se responden parcialmente las preguntas: ¿Cuál es el contenido tridimensional de la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente después del confinamiento del COVID-19?, y ¿cuáles son las prácticas docentes que desarrolla el profesorado universitario al interior de los espacios educativos presenciales después del confinamiento del COVID-19?

En ese sentido, este capítulo se configuro en dos apartados. En el primero se hace una presentación del profesorado universitario participante y se exponen aspectos que dan cuenta de su entorno, principalmente laboral, para mostrar las “condiciones de producción” de su RS sobre la práctica docente. En el segundo apartado se revela la configuración de la RS de los/las participantes sobre la práctica docente a través de su núcleo figurativo hallado, que explicita la organización simbólica del esquema de pensamiento, y se presenta también el campo de representación o imagen de la RS del profesorado participante, para mostrar la organización de los significados, formas y valoraciones que ellos/ellas le han atribuido al objeto de representación.

4.1 Condiciones de producción de la representación social del profesorado universitario

Comprender la representación social que tiene el profesorado universitario sobre la “práctica docente”, posterior a un período de crisis, demandó conocer al grupo de docentes participantes y su contexto, ya que se entiende que la RS es “producto de un tiempo y un espacio [que responde a] elementos contextuales donde se ubica el sujeto” (Cuevas, 2016, p. 116).

En este apartado, se muestran los aspectos de carácter personal y laboral propios del grupo de docentes participantes, los cuales contribuyeron en la elaboración de su RS sobre la práctica

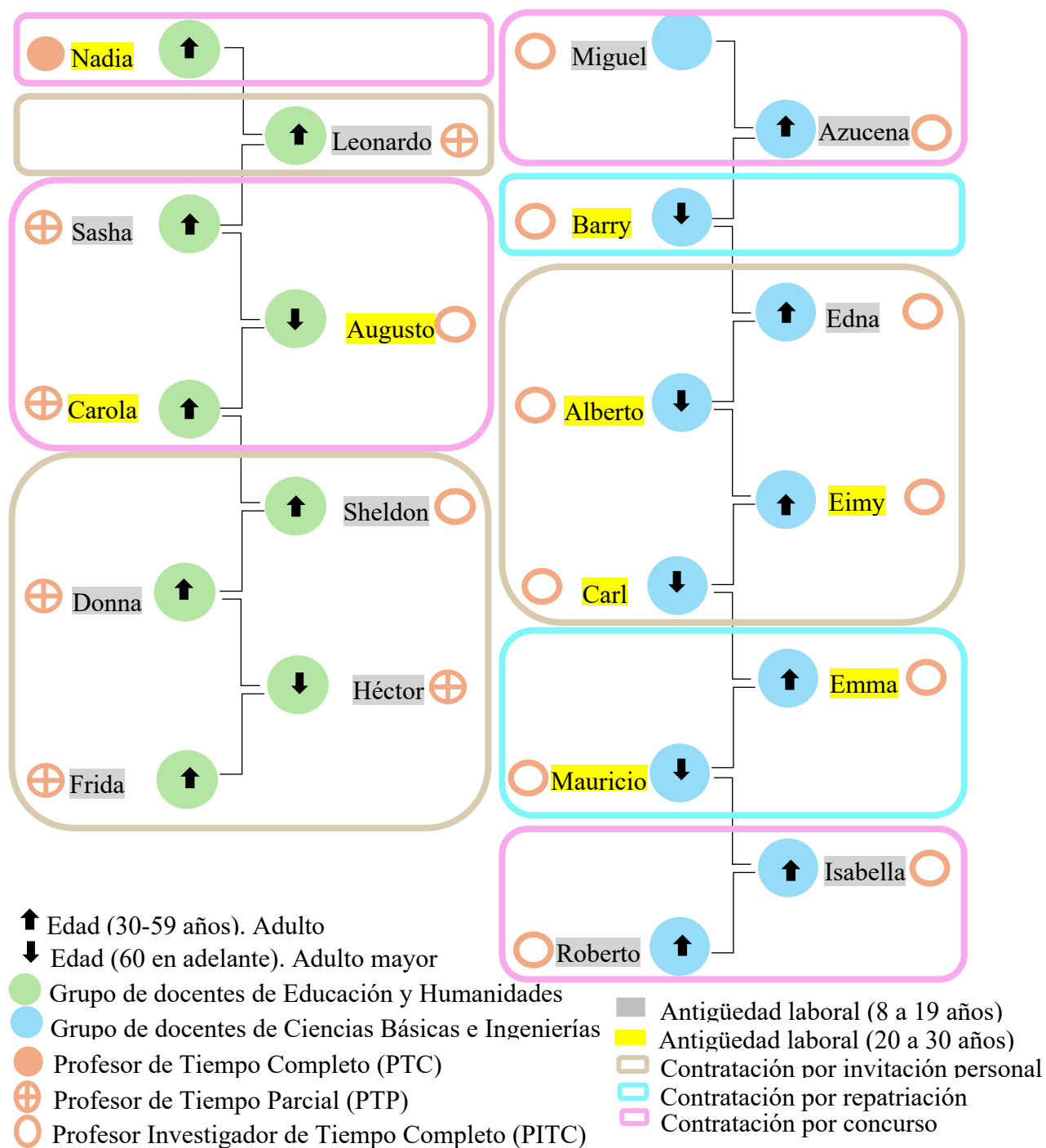
docente, como se muestra a lo largo del capítulo. La recomendación de Cuevas (2016) sobre la exploración de aspectos que podían influir en la construcción de una RS fue útil, y condujo a considerar aspectos como: antigüedad, experiencia laboral, formas de incorporación en la docencia, condiciones laborales e institucionales, actividades que realizan en la universidad y sus motivaciones; los cuales fueron esenciales para el reconocimiento de los/las participantes y de su entorno. Con ello, se expresaron las “condiciones de producción” de la RS de la práctica docente de grupo de profesores/as participantes (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Cuevas, 2016) y la “dimensión personal” de la práctica docente, debido a que en dicha dimensión se busca conocer a quienes hace las prácticas, puesto que influye en su hacer como docentes (Fierro et al., 2000).

Un primer hallazgo de investigación que resultó opuesto a lo previsto inicialmente fue la falta de disposición del profesorado de “Educación y Humanidades” para participar en este estudio, pues se esperaba que, por su formación académica, área de conocimiento y proximidad al objeto estudio, ellos/ellas tuvieran mayor interés en participar que el profesorado de “Ciencias Básicas e Ingenierías”. El supuesto inicial sobre la disposición del profesorado fue erróneo porque sucedió de forma inversa, al ser los/las docentes de “Ciencias Básicas e Ingenierías” quienes mostraron mayor interés y disposición por participar en este estudio, tal como se mostró en la forma en la que se conformó la muestra en el capítulo anterior.

En la *Figura 9* se ponen de manifiesto aspectos de carácter personal e institucional que posibilitaron el reconocimiento de quienes participaron en este estudio; se puede visualizar que los/las docentes en su mayoría se encuentran dentro del rango de edad denominado “adulto”, quienes tienen una antigüedad laboral de entre 8 y 19 años, y sólo cuatro docentes de ese rango de edad (Nadia, Carola, Eimy y Emma) tienen entre 20 y 30 años de antigüedad. Héctor, Augusto, Barry, Alberto, Mauricio y Carl son docentes que se encuentran dentro del rango de edad “adulto mayor”, y tienen una antigüedad laboral de entre 20 y 30 años, con excepción de Héctor.

Figura 9

Características del profesorado universitario participante



Nota: Elaboración propia con base en los datos empíricos.

Debido a la antigüedad laboral del profesorado participante se puede considerar que ellos/ellas cuentan con una amplia experiencia en la práctica docente, puesto que han impartido múltiples cursos, seminarios o tutorías durante su trayectoria profesional, tal como lo expresa Augusto (marzo de 2024), quien mencionó que durante sus 26 años “haciendo cuentas, daban como 500 cursos o seminarios [y] todo lo que significaría la docencia [como] tutorías”. Experiencia que no es traducida como un indicador de que el profesorado sea experto o que necesariamente tiene competencias para la docencia, puesto que la experiencia puede ser vivida de diferentes formas, ya sea como experiencia transformadora para mejorar las prácticas o como experiencia enfocada en rutinas (Casasola, 2020), convirtiéndose esta última en una hacer docente que resiste al cambio. Pero sí se reconoce que la experiencia del profesorado los ha llevado a estar inmersos durante años en la docencia, lo que podría significar, para esta investigación, una oportunidad de aprendizaje.

Otro aspecto sobre el profesorado participante es que la mayoría (14) de ellos/ellas tienen una formación inicial y especializada en un área de conocimiento como: ciencias básicas e ingenierías o ciencias sociales y administrativas; sin tener una formación académica como docentes. Ellos/ellas son docentes de “Ciencias Básicas e Ingenierías”, y sólo Augusto, Héctor y Frida son de “Educación y Humanidades”. Poco menos de la mitad del profesorado participante (6), quienes pertenecen a “Educación y Humanidades”, tiene una formación inicial y/o especializada en educación. Aquellos/as docentes sin formación inicial y/o continua en educación compartieron haber tomado algunos cursos de formación docente que ofrece la UAEM, principalmente aquellos/as que son de “Ciencias Básicas e Ingenierías”. Cursos que les han ayudado a conocer otras formas de hacer docencia (Miguel, febrero de 2024; Azucena, febrero de 2024; Mauricio, febrero de 2024), aunque algunos/as comentaron que los cursan por imposición institucional (Emma, febrero de 2024; Alberto, febrero de 2024) o manifestaron cierto desagrado porque lo que les comparten en los cursos no se ajusta ni aplica en su área de conocimiento (Alberto, febrero de 2024; Eimy, febrero de 2024).

Dicha condición del profesorado universitario permitió inferir una falta de formación para la docencia en la mayoría de los/las participantes, condición que es reflejo de lo que sucede en la educación superior, puesto que “la formación exigida para la docencia universitaria ha sido restrictiva al conocimiento profundo del contenido específico de las disciplinas [y] poco o nada ha sido exigido en términos de preparación pedagógica” (Giusti, 2007, p. 119). Es decir, dicha condición no sólo representa al profesorado universitario participante, sino a la mayor parte del

cuerpo docente de educación superior, lo cual podría significar la pérdida de una oportunidad para que el profesorado reflexione y cuestione sus ideas, valoraciones, así como sus formas de entender la práctica docente, con la intención de superarlas y transformarse a sí mismo, como a su propia práctica docente (Giusti, 2007).

En la misma *figura 9*, se puede visualizar que el profesorado participante fue contratado en la UAEM de tres formas: por invitación personal, repatriación o concurso; formas que pueden estar entremezcladas en algunos casos. Quienes fueron contratados/as por invitación personal (9), en su mayoría fueron invitados/as por profesores que los/las conocieron cuando fueron estudiantes y sólo dos de ellos/ellas fueron invitados/as por un amigo/a. En el caso de Alberto, siendo extranjero y después de estudiar un posdoctorado en México, le ofrecieron su plaza actual en 1998, al igual que a Eimy, quien fue contratada en ese año tras una invitación para unirse al Departamento de Bioquímica y Biología Molecular (DByBM) recién creado (1997), y transformado en 2014 en lo que ahora se conoce como Centro de Investigación en Dinámica Celular (CIDC). Aunque Eimy también tenía que retornar a México de forma obligatoria debido a la beca²⁸ que obtuvo a través del anterior Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), ahora Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Carl recibió una invitación para ser contratado a través del CONACyT, por un programa de cátedras²⁹ desde 1995, y Edna, siendo estudiante de posgrado, recibió una invitación por parte de un compañero a incorporarse a la institución como docente por horas.

El profesorado de “Educación y Humanidades” que fue contratado/a por invitación personal recibieron tal propuesta por medio de docentes o directivos que conocían. Por ejemplo, un docente mencionó que

[...] el profesor que me ayudó a entrar, pues [lo] conocía porque había sido mi profesor, [...] y lo tenía como en una categoría de buen estudiante, [además] trabajar en la universidad es palanquero[sic], [porque] no hay sistemas que sean, transparentes en torno a las contrataciones. (Leonardo, febrero de 2024)

²⁸ Eimy (febrero de 2024) comentó que el objetivo de la beca era “ir a un lugar de primer mundo para aprender cosas que en su tierra no más no hay, después regresas, entonces [se fue] con la beca, [pero] firmó a CONACyT un contrato que decía que por cada año que estuviera fuera, le tenía que pagar dos años de chamba a México”.

²⁹ Este programa tiene como objetivo promover la inserción laboral de investigadores en las instituciones educativa, ofreciéndoles estabilidad laboral (SECIHTI, 2025a).

En el caso de Sheldon, él compartió que tenía una amiga que lo invitó a unirse como profesor por horas, al igual que a Héctor. Donna y Frida fueron contratadas por medio de un docente y directivo, respectivamente, quienes conocían su trabajo. Dicha forma de contratación visibilizó que hay dos grupos, el primer grupo es de “Ciencias Básicas e Ingenierías”, quienes fueron contratados entre 1994 y 1998 por invitación del personal del DByBM a través del CONACyT, con excepción de Edna. Y el segundo grupo son docentes de “Educación y Humanidades”, quienes fueron contratados entre 2007 y 2013 por invitación de docentes que tenían cierto tipo de relación (docente-estudiante o amigo/a) con ellos/ellas.

En cuanto al profesorado que fue repatriado³⁰, en ese entonces con el apoyo del CONACyT, ellos/ellas estaban terminando su estancia posdoctoral en el extranjero (requisito para ser repatriados), y recibieron una invitación, por parte de docentes, para retornar a través del programa de repatriación, entre 1996 y 2001. En el caso de Barry y Emma, él y ella fueron invitados, como Eimy, a incorporarse al DByBM (departamento de reciente creación), invitación que recibieron debido a que mantenían redes de contacto con personal académico en dónde realizaron sus estudios de posgrado. Tal forma de contratación respondió al propósito de la UAEM en 1996 de crear

[...] diversas facultades y centros de investigación, con profesores de tiempo completo, con estudios de posgrado, con la clara intención de impulsar la investigación, para que la universidad estuviera en condiciones de aumentar los niveles de formación [...] y generar distintos saberes que puedan ser utilizados para solucionar problemas reales de la sociedad local, nacional e internacional. (UAEM, 2011, p. 4)

Los/las docentes que fueron contratados/as por concurso participaron en alguna convocatoria para obtener su nombramiento. Por ejemplo, Miguel y Azucena participaron, en 2005 y 2006 respectivamente, en una convocatoria emitida por la UAEM para ocupar la plaza de profesor investigador bajo los criterios del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Esas plazas fueron abiertas con el propósito de elevar la calidad de la educación superior. El resto del profesorado contratado/a por concurso, participó en diferentes convocatorias, en el caso de Nadia y Augusto, docentes del ICE, participaron en 1998 en convocatorias para ser profesor por horas o

³⁰ Cuando se habla de repatriación por CONACyT, se hace referencia al “Programa para retener en México y repatriar a los investigadores mexicanos” que asignaba recursos a las universidades para el retorno de investigadores/as mexicanos que residieran en el extranjero con el propósito de integrarlos/as a su planta académica (repatriación). (SECIHTI, 2025b).

profesor investigador respectivamente, mismo año en el que la UAEM estaba impulsando la investigación y buscando aumentar la matrícula (UAEM, 2011). Por último, Sasha fue contratada bajo un concurso de méritos en 2013 por el ICE, que implicó también participar en determinada convocatoria para obtener horas como docente.

Respecto a la categoría laboral del profesorado participante, la figura muestra que los/las docentes de “Ciencias Básicas e Ingenierías” todos/as son “Profesores Investigadores de Tiempo Completo” y también Augusto y Sheldon de “Educación y Humanidades”, además son casi en su totalidad docentes que no tienen una formación especializada en educación, con excepción de Sheldon. Sobre esto una docente comentó que

[...] el único rollo es que ser investigador no lo hace un buen docente y viceversa, entonces uno puede tener luminarias que están absolutamente impedidas para hablar con nadie, entonces no los puedes poner [a esos investigadores] en un curso el primer semestre porque matas [a los/las estudiantes]. (Eimy, febrero de 2024)

El comentario de Eimy señaló que, a pesar de su formación especializada en un área de conocimiento, eso no significa que se han capacitado como docentes, reconociendo que la práctica docente va más allá de tener un vasto conocimiento disciplinar. En ese sentido, Carl explicó que se requieren habilidades actitudinales para compartir los conocimientos con el otro, puesto que asume que alguien “puede ser muy buen investigador, pero no buen docente, [...] porque en su formación académica nunca tuvo esa oportunidad de desarrollar las actitudes de un docente” (Carl, marzo de 2024); y tampoco las tuvo después de su formación académica, por la ausencia de formación docente. Tales testimonios muestran que probablemente se transformó la idea de que para ser un buen docente basta con poseer conocimiento disciplinar.

Lo anterior muestra como estos dos docentes que no tiene una formación especializada en educación reconocen que ser buenos/as docentes no es consecuencia de ser buenos/as investigadores/as, sino que se requieren competencias específicas, más allá del sólo conocimiento disciplinar, aunque en el caso de Eimy (febrero de 2024), lo único que hace falta es “la capacidad para compartirlos”. Sobre ello, Azucena (febrero de 2024) mencionó que el profesorado necesita saber cómo explicar lo que sabe, ya que comentó que “tú puedes ser muy buena investigadora en tu área y ser el experto mundial de algo, [pero] eso no quiere decir que sepas cómo explicarlo o que te interesa cómo se lo expliques a alguien”. Lo comentado por Eimy, Carl y Azucena visibiliza

que, si bien el buen docente no es quien posee todos los conocimientos, este sí requiere conocer cómo comunicarlos, lo cual se relaciona con el significado que el grupo de docentes participantes le han atribuido a la práctica docente, lo cual se presenta en siguiente capítulo.

Acerca del profesorado participante que está contratado bajo la categoría laboral de PITC, ellos/ellas relataron diversas actividades que deben realizar para cumplir con aquello que se les exige por tener ese nombramiento, por ejemplo: producir conocimiento científico, asesorar, tutorar, revisar productos científicos, dar docencia, participar en consejos, comisiones, coordinaciones o cargos administrativos propios del centro o instituto en el que se encuentran, así como asistir a conferencias y/o congresos. Sobre ello, Barry (febrero de 2024) comentó que “el PITC debería de llamarse en realidad multichambas [risas], sí 1000 cosas [que tenemos que hacer], haz de cuenta que en el papel está dividido en docencia, investigación, gestión, extensión, [pero] en la práctica, eso quiere decir 20000 cosas”, y para Azucena (febrero de 2024) significan “30000 cosas”. Dichas actividades están asociadas a retribuciones económicas que no forman parte del salario regular del profesorado, tal como lo comentaron Azucena y Augusto, quienes expresaron que tales actividades son necesarias para participar en el “Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente”³¹, que otorga beneficios económicos para “dignificar la retribución económica del personal académico [de tiempo completo]” (UAEM, 2019, s/p).

En ese mismo sentido, Augusto (marzo de 2024) hizo hincapié en que a pesar de que las actividades de gestión “no están dentro de [su] contrato, la gestión, digamos, ha tenido un carácter obligatorio porque se les evalúa, y con base en ese tipo de actividades se [les] promueve en la categoría de estímulos”. Es decir, las actividades de gestión son consideradas como criterios de evaluación para el profesorado, que cumplen para alcanzar ciertos puntos o beneficios, por lo que se coincide con Arechavala (2011) sobre que el programa de estímulos ha tenido más un carácter de control burocrático de la función de docencia e investigación, perdiéndose el propósito de mejorar la calidad de la docencia e impulsar la investigación. Incluso un docente comentó que las actividades de gestión han

[...] sido una forma en la que han delegado [...] la parte administrativa al profesor investigador, [ya que tienen] que dedicar un tiempo, que no tiene que ver necesariamente

³¹ Es un programa impulsado por la SEP, quien establece los lineamientos generales para la elaboración de los reglamentos del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, consistentes con el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)” (UAEM, 2019, s/p).

con la docencia ni con la investigación [...], para ese tipo de actividades. (Augusto, marzo de 2024).

Asimismo, Azucena y Edna, después de mencionar algunas de las actividades que realizan, pusieron de manifiesto la falta de tiempo para dedicarse a la docencia, a pesar de ser una de las actividades esenciales de su categoría laboral, debido a que su nombramiento coloca por delante el ser “profesor” y posterior “investigador”. Incluso Azucena (febrero de 2024) mencionó que así “no se puede dar las clases como uno quiere, por más que quieras, porque no te alcanza el tiempo, tendrías que descuidar algunas de las otras cosas que tiene que hacer”. En el caso de Edna (febrero de 2024), el tiempo constituye un aspecto negativo de la práctica docente porque ellos/ellas, los/as PITC, “no [tienen] el suficiente tiempo de preparar la clase, [y] llegar a una clase que no estés tan preparado para darla, no te sientes bien tú, y a veces [...] le das prioridad a otras cosas que urgen más”. Es decir, son docentes que dedican tiempo a diversas actividades, priorizando la investigación u otras actividades de gestión por sobre la docencia, dependiendo de la urgencia de la actividad, lo que a su vez les genera descontento.

Pero ¿por qué los/las docentes priorizan la investigación o la gestión sobre la docencia?, por los discursos anteriores, se infiere que la práctica docente puede continuar aún si no planeas tus sesiones, a pesar de que eso no les guste, y al parecer no sucede así con la investigación y gestión, debido a su prelación con estas o por ser procesos que evalúan o aprueban otros/as.

En el caso de los/las docentes participantes de “Educación y Humanidades” son en su mayoría “Profesores de Tiempo Parcial” (PTP), quienes expresaron tener un segundo empleo como docentes, capacitadores, diseñadores instruccionales o como administrativos, lo cual coincide con lo mencionado por Acosta y Buendía (2019) al reportar que, en México, los profesores universitarios por ser en su mayoría PTP trabajan en más de una institución o, en este caso, en otro tipo de empleo. Sobre la diversificación del empleo, Carola (marzo de 2024) mencionó que el profesorado debe tener “buenas condiciones de pago, porque eso implicaría [que se] pueda enfocar en un solo trabajo y no como nosotros, que andamos buscando pues por varios lados y hacemos un poquito de todo y no podemos dar el 100%”. Es decir, su remuneración como PTP de la universidad bajo estudio no es suficiente para sólo enfocarse en esa actividad, sino que ello les ha obligado a buscar otro trabajo que, como señaló otro docente, significa “salir de aquí [de la universidad] y

correr a otra escuela, [y si] se te acerca un alumno que lo lograste enganchar en tu clase, [y te dice] oiga profe, [tú tengas que decir] espera me tengo que ir” (Héctor, febrero de 2024).

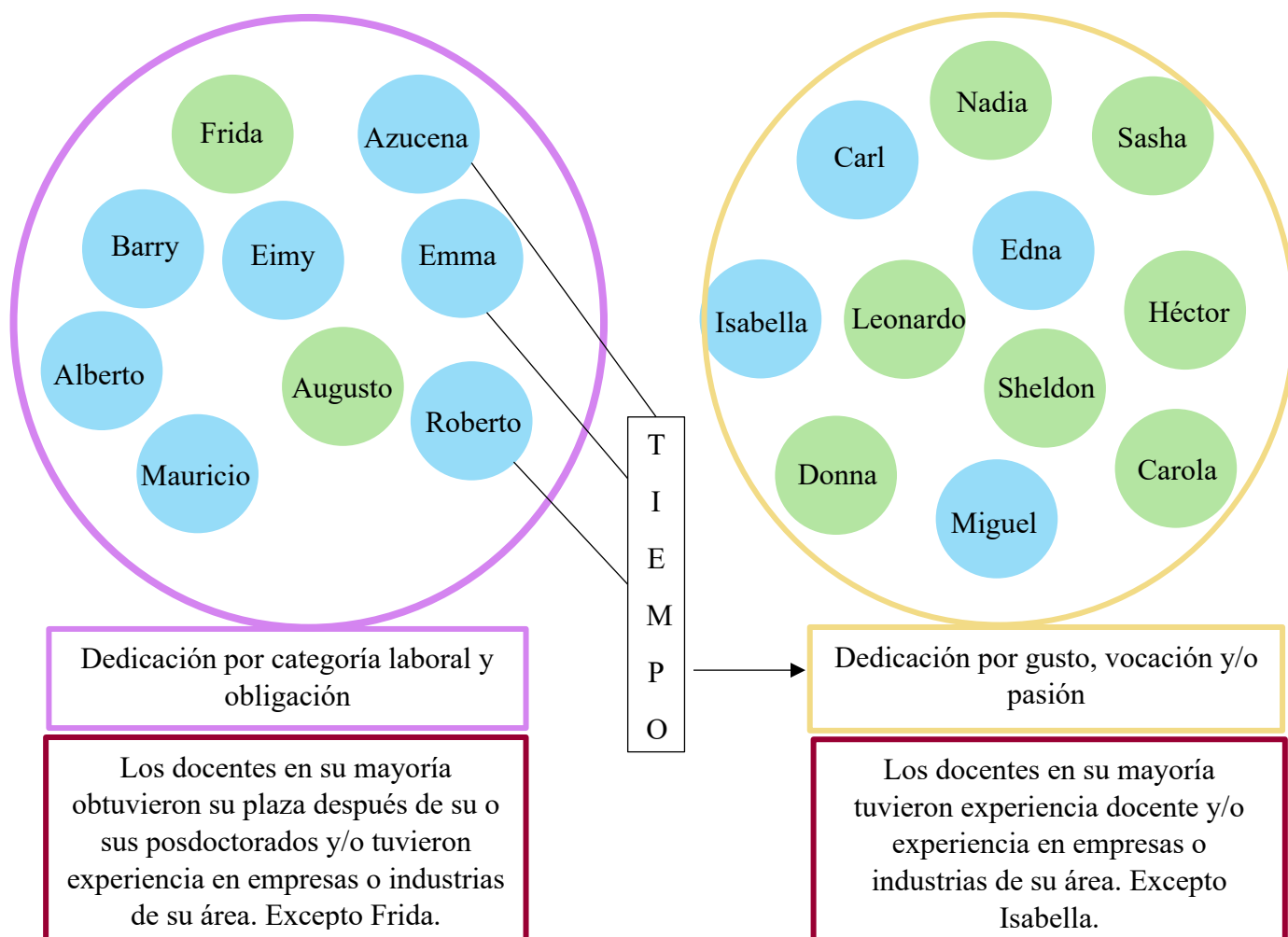
Lo anterior, las diversas actividades del PITC y el segundo empleo de los PTP, refleja que el nombramiento de ambos grupos es percibido por los/las docentes como una dificultad para enfocarse totalmente en la docencia, ya sea por la sobrecarga o desbalance entre las diversas actividades que deben realizar, o por la precariedad de su nombramiento que los/las lleva a comprometerse con otros empleos, lo cual se traduce en que la docencia ocupa un lugar secundario en su hacer profesional cotidiano, que sobrelleva porque lo tiene que hacer, pero que puede perder la intención y sentido formativo. Con ello desvalorizan, de forma involuntaria, la práctica docente.

Otro aspecto sobre el profesorado universitario participante es que quienes tienen una formación especializada en “Ciencias básicas e Ingenierías” y tienen un nombramiento como PITC se reconocen más como investigadores/as, y la docencia es una actividad que perciben como consecuencia de su nombramiento, tanto que comparten que su dedicación a la docencia es en primer lugar por obligación, debido a su categoría laboral como PITC (*Figura 10*). Por ejemplo, Barry (febrero de 2024) mencionó que la “investigación en México está ligada a centros de investigación, institutos [...] o facultades que están en universidades públicas [y] ¿cómo funciona?, es que tienes un contrato como profesor investigador, como PITC, [y] pues tienes que dar clases (risas)”. Es así, ya que la investigación se convirtió en una función sustantiva de las IES desde finales del siglo XX, puesto que “investigar es fin y función de cualquier institución de educación superior [y] no es posible concebir, en el plano esencial, a una universidad o institución de educación superior sin investigación” (Sánchez, 1988, p. 3). Aspecto que nuevamente se relaciona con el propósito de la UAEM, de finales del siglo XX, de impulsar la investigación y la contratación de profesores/as investigadores/as.

Además, los/las docentes expresaron que se dedican a la docencia porque: “están obligados” (Alberto, febrero de 2024; Emma, febrero de 2024; y Augusto, marzo de 2024), “es parte de la descripción de la chamba” (Eimy, febrero de 2024), “requisito del perfil del profesor investigador de tiempo completo” (Isabella, febrero de 2024), “la investigación [...] está ligada a la docencia” (Roberto, marzo de 2024) o quiere “ser profesora investigadora de tiempo completo y [debe] tener

Figura 10

Motivos para dedicarse a la docencia y experiencia laboral del profesorado participante



Nota: Los círculos verdes corresponden a los/las docentes de “Educación y Humanidades”. Los círculos azules son docentes de “Ciencias básicas e Ingenierías”. Elaboración propia con base en los datos empíricos analizados.

carrera docente” (Frida, marzo de 2024). Es decir, asumen la docencia como una actividad consecuente de su labor de investigación, lo cual se relaciona con que ellos/ellas mismos/as se asumen más como investigadores/as que como docentes. Tal hallazgo sobre el profesorado universitario participante coincide con los resultados de investigación de Escalante et al. (2021) y Pineda y Duarte (2020).

Respecto a ese profesorado universitario que se dedica, en primer lugar, a la docencia por obligación, algunos/as de ellos/ellas también señalaron que conforme al paso del tiempo la

docencia se convirtió en una actividad que les agrada y disfrutan, tal es el caso de Azucena, Emma y Roberto, como se puede ver en la *figura 10*. Incluso, Barry, Alberto y Roberto exteriorizaron que está bien y está justificado que un/una investigador/a también sea docente, ya sea porque es necesario “formar recursos humanos” (Barry, febrero de 2024), o para “regresar a las bases de la disciplina” (Alberto, febrero de 2024). En el caso de Augusto (marzo de 2024), él mencionó que la docencia le gusta, pero que ha “ido perdiendo el interés por la docencia [...] porque [...] también han cambiado el tipo de estudiantes”, valoración que se presenta en el capítulo 5.

En la misma *figura 10*, dentro del círculo izquierdo, la mayoría de los docentes tuvieron la oportunidad de ser contratados en la universidad posterior a sus estudios de posgrado, aspecto relacionado con una forma de contratación que fue por repatriación, esto en el caso de Barry, Mauricio y Emma. Sólo Alberto tuvo experiencia en una empresa relacionada con la investigación en la industria (física). Frida y Augusto tuvieron experiencia como docentes antes de su nombramiento en la UAEM, a pesar de no tener una formación inicial en educación. El profesorado dentro del círculo derecho, ellos/ellas en su mayoría tuvieron experiencia laboral en empresas o industrias relacionadas con su formación inicial, tal es el caso de Héctor, Sheldon, Donna, Miguel y Carola, quienes no tienen una formación inicial en educación. La experiencia laboral de Nadia, Sasha, Leonardo y Edna fue en docencia, quienes tienen una formación inicial en educación, con excepción de Edna. Es decir, la mayoría de los/las docentes iniciaron en la docencia por su nombramiento en la universidad, es decir, por cumplir con las actividades que le corresponden, o inclusive porque “pareció como la opción más fácil para encontrar un trabajo” (Frida, marzo de 2024).

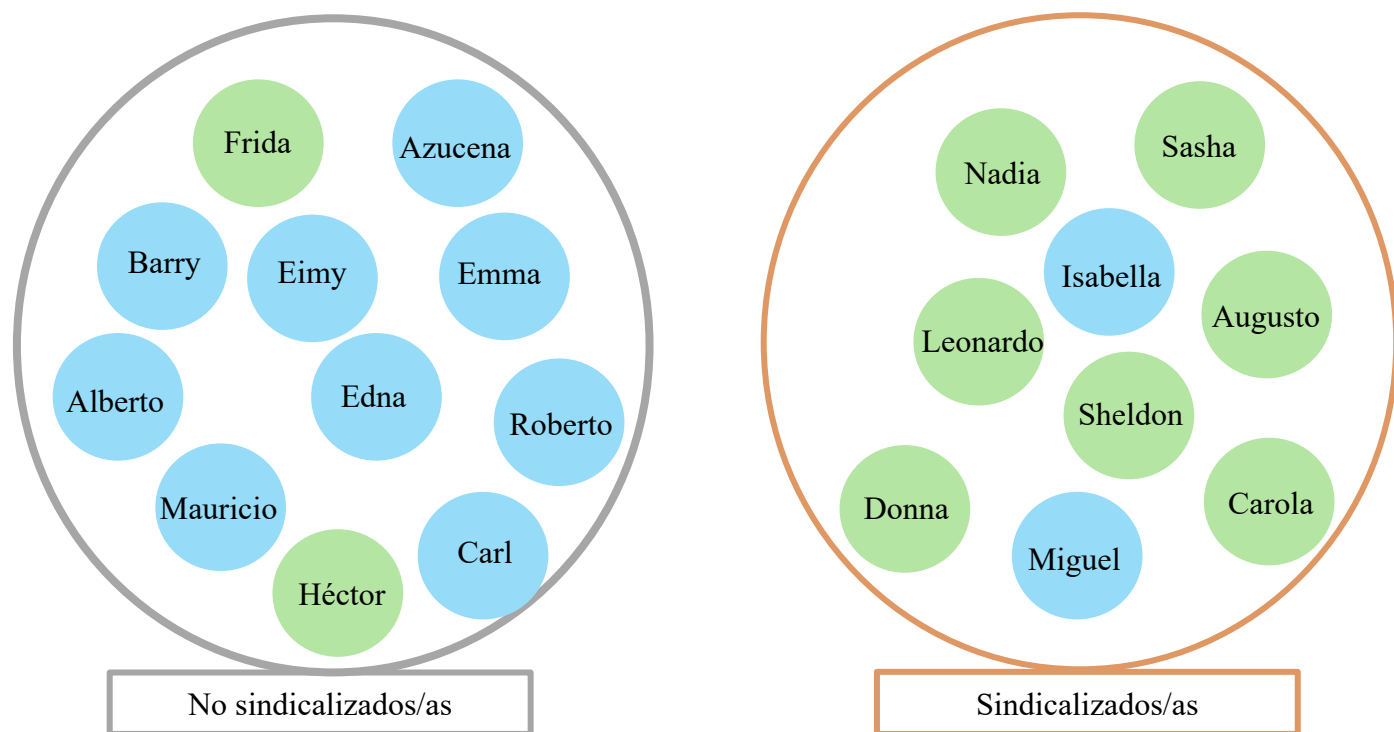
En la *figura 10*, del lado derecho, se colocó al profesorado que se dedica a la docencia por gusto, vocación y/o pasión. En su mayoría son docentes de “Educación y Humanidades” y sólo cuatro son de “Ciencias Básicas e Ingenierías” y dos de ellos son específicamente del Centro de Investigaciones Químicas. En el caso de Nadia, Leonardo, Sasha, Donna y Carola dedicarse a la docencia fue un tema de vocación y gusto, e incluso para Nadia (febrero de 2024) una cuestión “genética”, puesto que algunos/as familiares se dedicaron a ser docentes. La vocación es para Sasha, Leonardo, Donna y Carola una cuestión muy importante para dedicarse a la docencia, puesto que eso es lo que ayuda al profesorado a dedicarse a la docencia a pesar de “todo lo que tienen en contra” (Donna, marzo de 2024), como el “ganar poco” (Leonardo, febrero de 2024), o incluso pese a que la docencia implica “mucho tiempo, esfuerzo, compromiso y responsabilidad” (Sasha,

marzo de 2024). Para Miguel, Isabella y Edna la docencia es algo que hacen por gusto, aunque esta última precisó que “exigen 10 [horas] al semestre, [y] preferiría dar 5 y dar paso a [su] creatividad” (Edna, febrero de 2024). Esto relacionado también con el hecho de que son investigadores/as y dedican tiempo a actividades de extensión y gestión.

Para la caracterización del profesorado universitario participante, también se buscó conocer si eran afiliados o no al Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos (SITAUAE), con el propósito de visualizar su participación en grupos dentro de la universidad, tal como fue recomendado por Cuevas (2016). En la *Figura 11* se representa la afiliación o no del profesorado participante, en la misma se puede visualizar que los/las docentes de “Educación y Humanidades” son casi en su totalidad sindicalizados/as, quienes están adscritos/as al ICE, y sólo dos de “Ciencias Básicas e Ingenierías” están sindicalizados.

Figura 11

Afiliación al SITAUAE del profesorado universitario participante



Nota: Los círculos verdes corresponden a los/las docentes de “Educación y Humanidades”. Los círculos azules son docentes de “Ciencias básicas e Ingenierías”. Elaboración propia con base en los datos empíricos analizados.

Un poco más de la mitad de los/las docentes con afiliación sindical son Profesores de Tiempo Parcial y esto responde a los motivos por los que buscaron ser parte de dicho grupo, uno de ellos es que el sindicato es como un escudo para el profesorado por horas, por ejemplo, Donna (marzo de 2024) explicó que “el sindicato [les] ha ayudado a [estar] blindados, [y que] por eso muchos estudiantes se quejan, cuando dicen: ¡ah! es que es sindicalizado, no lo van a correr porque es sindicalizado”. Pero además de ser una protección, Leonardo (febrero de 2024) expresó que estar sindicalizados significa “tener muchas más este, más oportunidades para crecer en el ámbito laboral, [y tener] cierta seguridad de que vas a mantener el trabajo”; para ellos estar sindicalizados significa mejores condiciones laborales y protección.

Es decir, el profesorado por horas se afilió porque eso le da estabilidad laboral, ya que por su nombramiento ellos/ellas dependen de las horas que se le asignan institucionalmente cada semestre. Sobre este último punto, Leonardo (febrero de 2024) mencionó que “en el momento en el que se designan las asignaturas, pues les dan mucha más prelación a los maestros que son sindicalizados”, lo que refuerza la idea de que el sindicato funciona como un mecanismo de estabilidad laboral mediante la asignación de unidades de aprendizajes. En el caso de Nadia, ella obtuvo su plaza como Profesor de Tiempo Completo (PTC) a través de una convocatoria emitida por el SITAUAEM, en la cual pudo participar por formar parte de dicho grupo. Augusto (marzo de 2024), quien es PITC, mencionó que ser sindicalizado “garantiza esta posibilidad de [obtener] la titularidad de la materia porque el sindicato está viendo qué es lo que [tienen] y los años que [han] estado dando materias, aunque no siempre es así”.

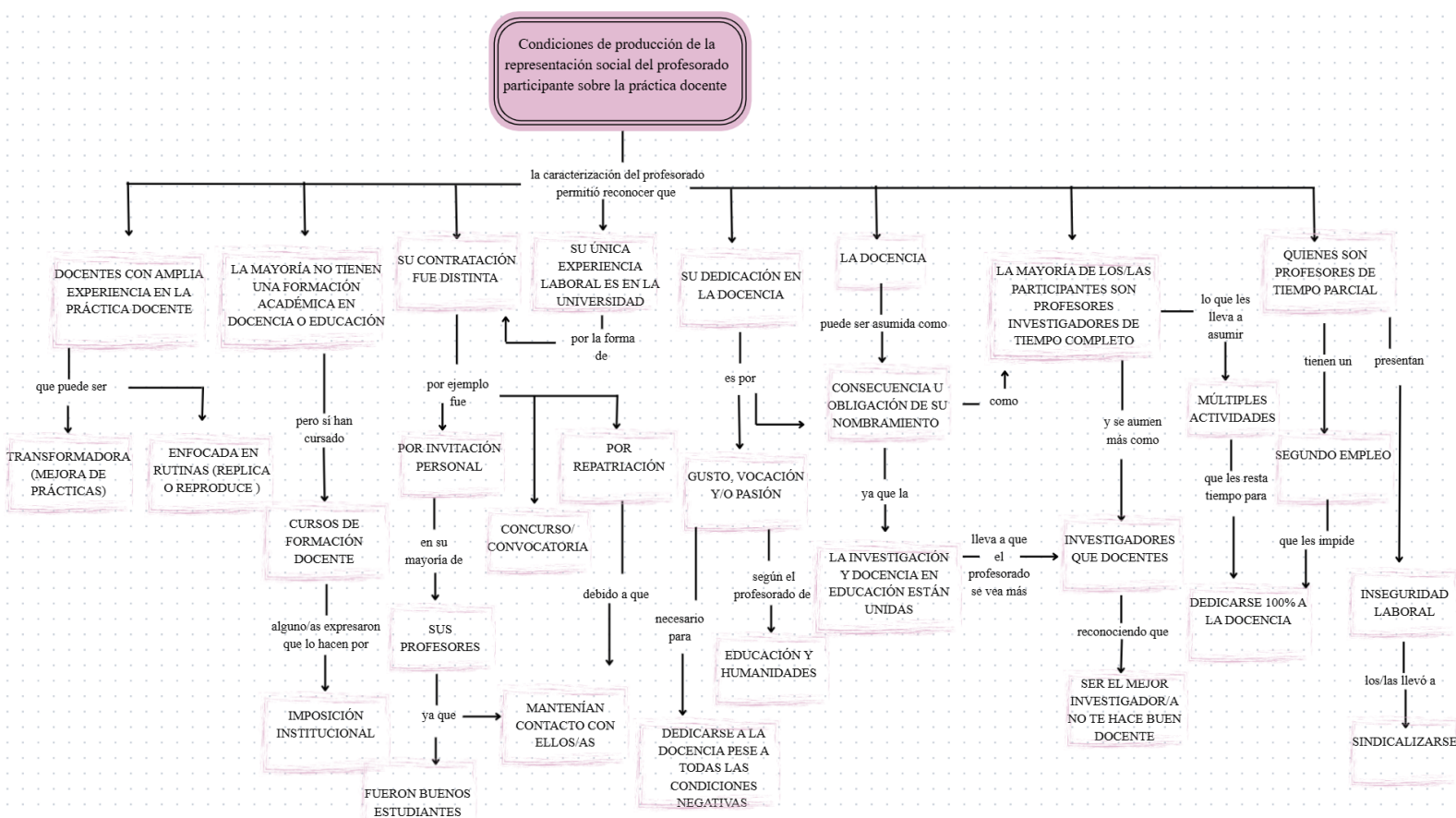
En el caso del profesorado universitario participante que no está sindicalizado, en la *figura 11* se puede visualizar que en su mayoría son docentes de “Ciencias Básicas e Ingenierías” a quienes no les interesa afiliarse al sindicato, lo que puede relacionarse con su estabilidad laboral como PITC, y en su minoría de “Educación y Humanidades”, particularmente del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, quienes son PTP. Una crítica que hizo uno de los docentes participantes sobre el SITAUAEM es que “es el único sindicato que conoce que no busca tener más afiliados, tiene una restricción a que la gente se afilie por una razón, de que le dan prioridad en las contrataciones a los sindicalizados” (Héctor, febrero de 2024), Héctor se muestra renuente respecto a algunas prácticas del sindicato. En el caso de Alberto, él expresó que el sindicato no le da confianza y explica que esto se debe a que está en contra de las huelgas, puesto

que es imposible que los/las trabajadores/as cierren las universidades en su país de origen, además considera que dicha situación sólo le afecta al estudiantado universitario.

Es así como la caracterización del profesorado da cuenta de la dimensión personal de la práctica docente al conocer a quiénes la llevan a cabo, así como dar sentido a la representación social del profesorado universitario participante (véase en el siguiente apartado). Se puso atención en cuestiones personales y laborales del profesorado participante porque son aspectos relacionados al objeto de representación y objeto de estudio que es la práctica docente, condiciones que, si bien son propias del profesorado universitario participante, también están reflejando lo que sucede en las IES en México. En la *Figura 12* se presentan de forma organizada y relacionada las

Figura 12

Condiciones de producción de la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente. Balance general



Nota: Elaboración propia con base en los datos empíricos analizados.

características del profesorado universitario, que son parte de las condiciones bajo las que surgió y permanece la RS del profesorado universitario participante.

4.2 Expresión y organización de la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente: campo de imagen

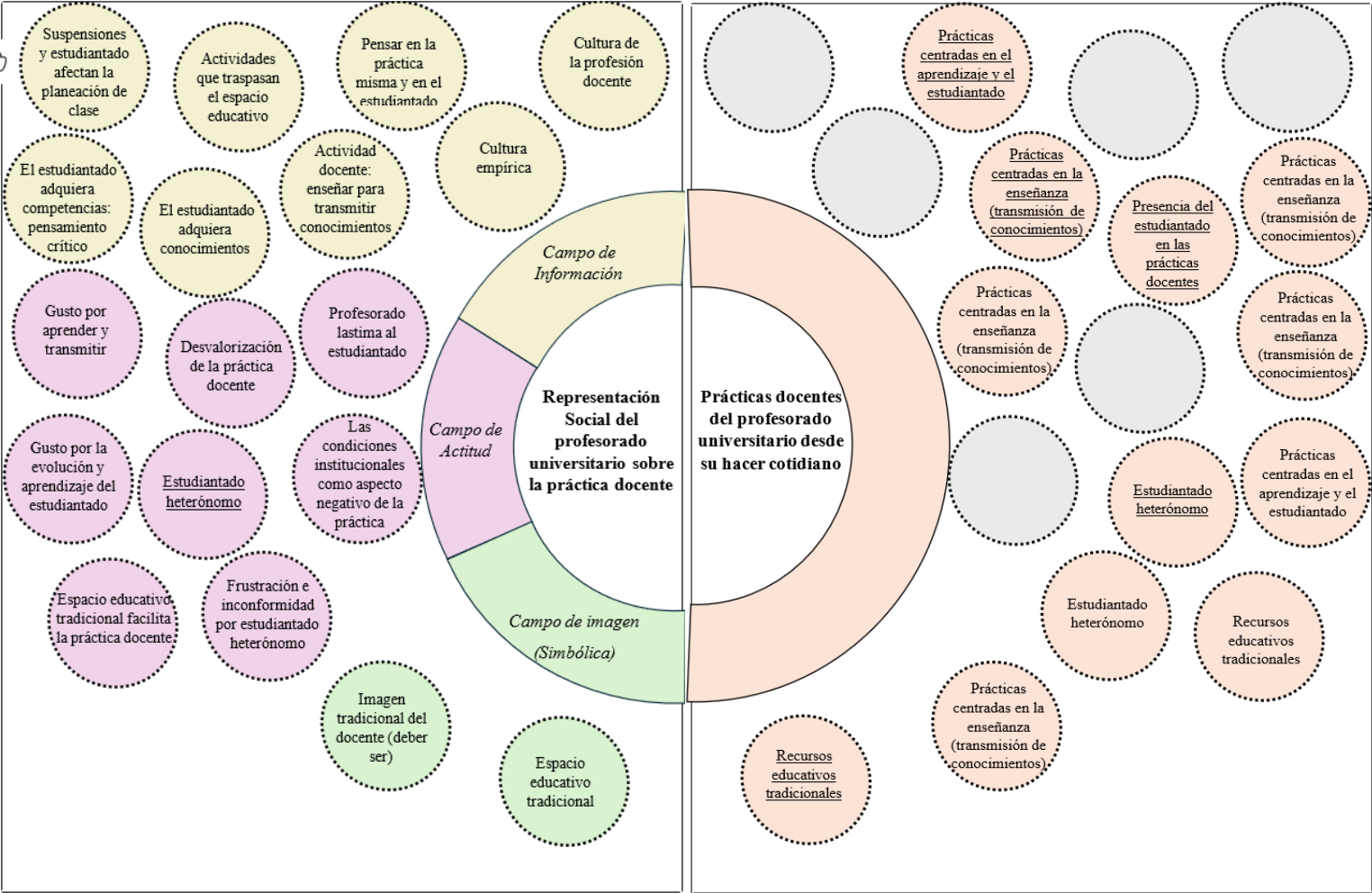
Este apartado tiene como objetivo presentar e interpretar la configuración de la representación social del profesorado universitario participante sobre la práctica docente a través de la imagen simbólica y la organización de los elementos que la conforman, por lo que se expone de manera complementaria el núcleo figurativo y el campo de representación o imagen. Además, se muestra, desde la organización de la RS cómo esta se expresó o no en las prácticas docentes que el profesorado universitario participante llevó a cabo.

A partir del material empírico analizado, discursos del profesorado, se reveló el contenido tridimensional de la RS del grupo participante sobre la práctica docente, el cual quedó configurado por 18 categorías analíticas que muestran los significados, valoraciones y formas que el profesorado le ha atribuido al objeto de representación para entenderlo y actuar en consecuencia. Dichas categorías fueron resultado de ideas recurrentes en los discursos de los/las participantes sobre la práctica docente, de las narraciones que ellos/ellas hicieron sobre sus propias prácticas, de su hacer docente observado, de los ejemplos, expresiones valorativas, comparaciones y metáforas que utilizaron para hablar del objeto de representación. Mediante el análisis de las observaciones de las prácticas docentes del profesorado universitario, se identificó su hacer docente, organizado en cinco categorías analíticas que expresan acciones que realizaron dentro del aula de clases.

En la *Figura 13* se muestran tanto las categorías de análisis de la RS del profesorado universitario participante y de las prácticas docentes que ellos/ellas realizan, como también se ilustra, por la posición simétrica de las categorías en la figura, la manifestación o no del pensamiento del grupo en su hacer docente. Como se expone en esta figura, la RS del profesorado participante se ve manifestada en las prácticas docentes que ellos/ellas realizan, principalmente debido al modelo pedagógico que subyace tanto en lo que piensan como en lo que hacen, así como por los roles y funciones del profesorado y del estudiantado universitario.

Figura 13

Categorías analíticas de las RS y prácticas docentes del profesorado universitario



Notas: La figura se diseñó de manera simétrica para representar la manifestación de la RS de la práctica docente del profesorado participante en sus prácticas desarrolladas en contextos reales, a partir de las categorías que las configuran.

La RS del profesorado sobre la práctica docente quedó constituida por 18 categorías, por ello, en el lado izquierdo de la figura se dispusieron 18 círculos, organizados según el campo de representación al que pertenecen. Por su parte, las prácticas docentes que realiza el profesorado en contextos reales se organizaron en cinco categorías, no obstante, en el lado derecho de la figura también se colocaron 18 círculos con la finalidad de ilustrar la manifestación de la RS en las prácticas reales. Las cinco categorías se encuentran subrayadas, y se repiten en distintos círculos, ya que una misma categoría de las prácticas docentes reales se corresponde a varias categorías de la RS del profesorado. Los círculos vacíos de lado derecho significan la ausencia de prácticas docentes que sean reflejo de la categoría de la RS del profesorado.

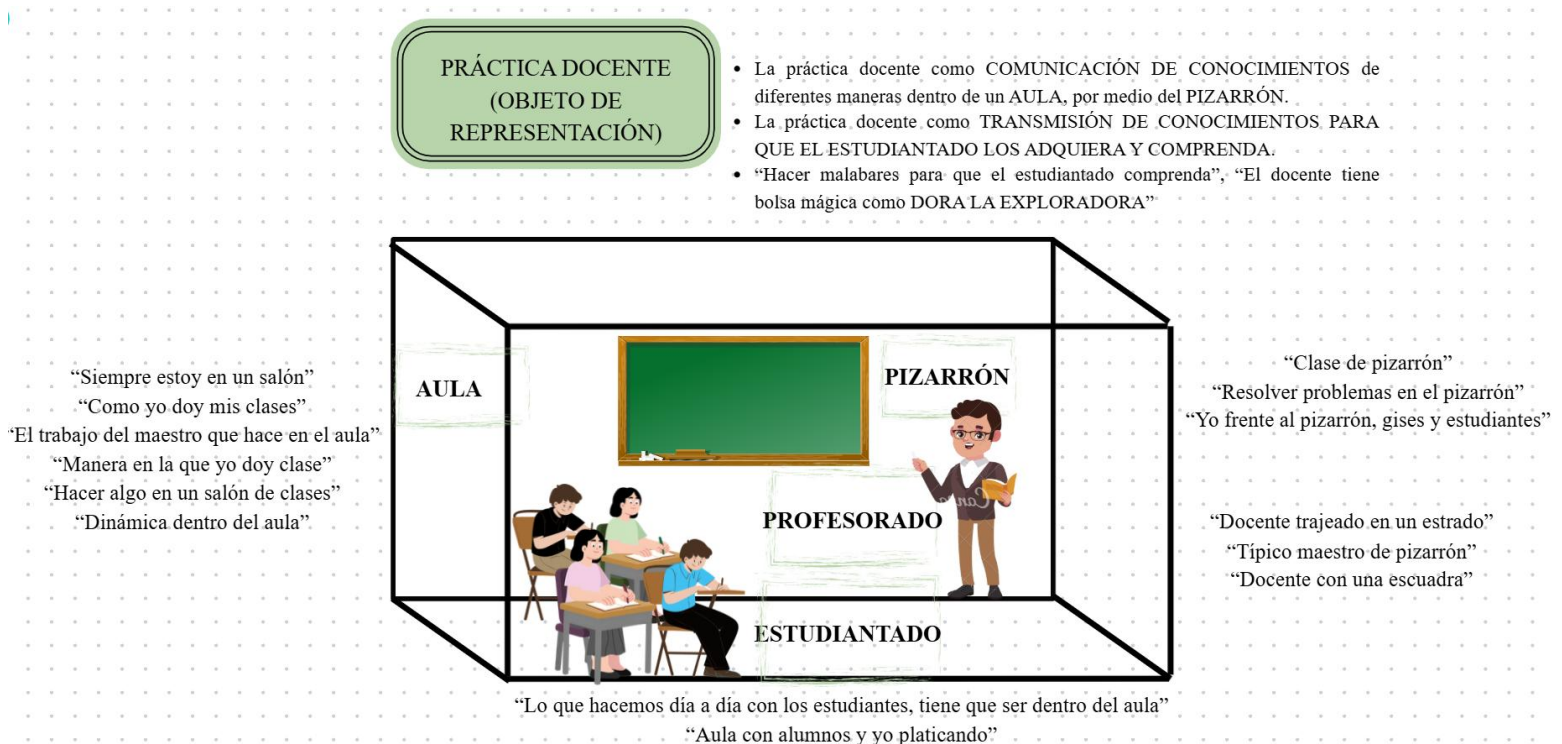
Asimismo, el proceso de análisis e interpretación del discurso del profesorado reveló una sola RS para la práctica docente, debido al núcleo figurativo bajo el que quedó organizada la RS y al campo de representación o imagen. El planteamiento teórico de Moscovici (1979) postuló que el núcleo figurativo de una RS es resultado de su proceso de objetivación, el cual se traduce en un

esquema simbólico explicativo y organizado que posibilita la comprensión del significado global del esquema, a través de una imagen o símbolos concretos, convirtiéndose en la parte más estable de la RS que alguien tiene sobre algo (Pereira y Faria, 2020). El núcleo figurativo funciona como base para determinar el campo de representación o imagen de la RS de los/las participantes sobre la práctica docente, ya que el campo de imagen explica cómo están organizados los significados, valoraciones y formas atribuidas al objeto de representación y el núcleo revela esencialmente los aspectos simbólicos de la RS.

A través del proceso de categorización, se identificó que el núcleo figurativo, que condensa la esencia de la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente, se configuró por objetos de un espacio áulico presencial en donde habitualmente se desarrollan las prácticas docentes, y por una imagen sobre: la posición espacial de los actores educativos dentro de dicho espacio, la forma de disposición para la comunicación entre el/la docente y el estudiantado, el objetivo de la práctica docente y la imagen del profesorado universitario (*Figura 14*). El núcleo figurativo de la RS del profesorado participante sobre la práctica docente surgió principalmente de las asociaciones que ellos/ellas utilizaron para hablar de la práctica docente al cuestionarle qué es

Figura 14

Núcleo figurativo de la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente



lo primero que venía a su mente al decir “práctica docente” y sobre su elección de qué material, imagen, u objeto representa lo que es la práctica docente.

Una de las características principales del núcleo figurativo es que es la parte más estable de la RS, por lo que las categorías que son parte de los elementos del núcleo son esenciales en esta, además de que esto tiene sentido, cuando la dimensión de imagen quedó conformada por: el pizarrón, el salón de clases y los actores educativos. Por lo tanto, debido a que la RS del profesorado sobre el objeto se organizó en un mismo núcleo figurativo, no se puede hablar de dos o más RS para este grupo sobre dicho objeto de representación.

El campo de representación o imagen, como se mencionó en el subapartado 2.1.3, está relacionado con el núcleo figurativo de la RS, puesto que, en esta dimensión, la organización de la representación se manifiesta de manera más concreta, a través de imágenes. En ese sentido, la imagen que el profesorado participante tiene sobre la práctica docente se organizó en tres aspectos: 1) los actores educativos (profesorado y estudiantado), 2) el salón de clases y 3) el pizarrón; sobre el primero, el profesorado mostró un ideal sobre cómo deben ser los/las estudiantes y un ideal sobre los/las docentes universitarios/as, el cual contrasta, por lo menos, con la forma en la que ve al estudiantado universitario con el que convive cotidianamente (ver en el capítulo 5).

A partir del discurso del profesorado se halló que, para ellos/ellas, pensar en la práctica docente significa ver al estudiantado y a el/la docente interactuando en un aula de clases, algunos testimonios del profesorado sobre la imagen que tienen de la práctica docente fueron: “el típico maestro de pizarrón y oficina, para mí eso es una práctica docente” (Eimy, febrero de 2024); “están los estudiantes, un pizarrón y el docente porque es la manera en la que yo doy clase” (Isabella, febrero de 2024); “yo frente al pizarrón, gises, estudiantes, el esquema clásico” (Roberto, marzo de 2024); “yo creo que los dos actores fundamentales, esta imagen de, el profesor, el maestro, el normalista, el experto, el estudiante, el alumno, el aprendiz” (Augusto, marzo de 2024); y “me imagino un profesor y una escuadra en la mano de esas grandotas, aunque yo nunca he usado una, pero es como la imagen que tengo de la práctica docente” (Sheldon, marzo de 2024). Para el profesorado la presencia del docente y del estudiantado son esenciales para entender la práctica docente, para ellos/ellas los actores educativos “exponen” (Eimy, febrero de 2024), e “interactúan” (Frida, marzo de 2024; Carola, marzo de 2024).

La imagen que el profesorado tiene sobre el estudiantado emergió de las actitudes que el profesorado presenta frente a ciertos comportamientos de los/las estudiantes, lo cual se explica en el apartado 5.2. Para efectos de mostrar la imagen del profesorado sobre la práctica docente se expresarán algunas ideas que se encuentran en el apartado mencionado, porque posibilitan entender la forma en la que ven los/las docentes al estudiantado. El profesorado ve a los/las estudiantes como heterónomos, puesto que expresaron que no existen estudiantes que asuman un rol activo y participativo en su proceso de formación, además de ser estudiantes que no leen, que no se interesan por su proceso de formación y aprendizaje, y que tampoco participan, responden o hacen preguntas durante las sesiones. Para el profesorado, el estudiantado ideal es aquel que lee, que participa y se interesa por su proceso de formación.

Durante el confinamiento de la pandemia del COVID-19, la ausencia del estudiantado fue un factor negativo sobre dicha experiencia, ya que el profesorado universitario participante compartió la pérdida del contacto con el estudiantado como algo desagradable, que les provocó dudas sobre si los estudiantes estaban ahí, porque regularmente no prendían sus cámaras, y el docente veía sólo “cuadritos negros en la pantalla” (Barry, febrero de 2024; Sheldon, marzo de 2024). Asimismo, algunos/as docentes no sabían si les estaban poniendo atención, si los/las estudiantes estaban comprendiendo o si estaban aburridos. Por ejemplo, Barry, Azucena y Sheldon expresaron:

[...] fue muy difícil ver 30 cuadritos negros, entonces estás hablando a la computadora y estimular la participación, este, y luego, pues más o menos darte cuenta de quién está o de quién no está, o sea si estás en clase presencial, pues ves la mirada perdida que te dice, pues si está dormido con los ojos abiertos (Barry, febrero de 2024)

[...] La experiencia no me gustó en absoluto, me hace falta el contacto con los estudiantes para saber si me siguen, si les interesa, si están poniendo atención, como no los podía ver, las cámaras siempre estaban apagadas [...] tenía la sensación de estar hablando sola, porque además no participaban mucho (Azucena, febrero de 2024)

[...] valoramos todos más, me parece, el poder tener a los alumnos de frente y poder hablarles porque tener cuadritos negros, pues no, pues simplemente no funcionaba mucho (Sheldon, marzo de 2024).

Lo anterior, se entiende que provocó en el docente desagrado por la experiencia del confinamiento, porque en la presencialidad por lo menos veían físicamente al estudiante, y durante el dicho período se perdió también eso.

Con respecto a la imagen del profesorado sobre el ideal del docente es que este debe estar preparado y tener los conocimientos de la disciplina para poder enseñar, por ejemplo, Eimy (febrero de 2024) mencionó que el docente “tiene que saber de lo que habla”; Emma (febrero de 2024) dijo “se requiere preparación, el profesor necesita preparación para dar, el profesor necesita haber entendido, o sea, lo que es fundamental es que entiendas el concepto porque si tú no lo entiendes, no se lo puedes transmitir”, Isabella (febrero de 2024) expresó que “un docente debe de ser preparado, conocer muy bien el tema que va a presentar”, Sasha (marzo de 2024) manifestó que “el docente primero debe estar bien capacitado, bien formado, no puede venir un docente a hablar desde su ignorancia, un docente primero tiene que estar bien formado y capacitado” y Augusto (marzo de 2024) explico “el docente es este sabio, que llega al salón con sus lentes, con su libro”. Entonces, el profesorado presenta una imagen de los/las docentes como aquellos/as que tienen conocimientos y están preparados para impartir una clase, pero también precisan que el profesorado no lo sabe todo, y lo explican desde su propia experiencia, es decir, Alberto (febrero de 2024) explico que los estudiantes “deben de entender [que] pues tampoco soy Dios [...] no puedo resolver todo”; Leonardo (febrero de 2024) comentó que a sus estudiantes les dice “no soy el sabelotodo, no soy Google, sé algunas cosas, yo estoy aquí para acompañarlos en el proceso [...] estoy para aprender también”, y Carl (marzo de 2024) dijo “es absurdo decir [que] soy el que sabe todo, no, uno es compañero de viaje de los estudiantes y vamos caminando con los mismos”; por lo que además, de precisar que no lo saben todo, se asumen como personas que acompañan.

Además, de ver al docente como el poseedor de ciertos conocimientos, para el profesorado el docente ideal debe organizar, cumplir con los contenidos y planear sus clases. En el discurso de uno de los docentes participantes se halló que un docente ideal es aquel que está “bien organizado, y una cosa super importante, que es un poco más práctica, muy aterrizada, cumplir con lo que uno pone como organización en el curso, porque eso yo sé que es bien poco respetado” (Barry, febrero de 2024). Eimy, Emma, Roberto, Mauricio, Carl y Frida también ven a un docente organizado, que planea y cumple con un objetivo institucional que es el cubrir todos los contenidos de la materia.

En esta imagen del docente que organiza y planea, Leonardo (febrero de 2024) consideró que es una “tendencia”, y expresó que

[en] la realidad es que, pues muy poco de lo planeado lo sigues y en ese sentido, por ejemplo, a mí me ayuda, [y] yo no diga que justifico la parte de que no planeo, [...] lo que hago es ver qué es lo que estoy necesitando en ese momento (Leonardo, febrero de 2024).

Por lo que, la imagen del docente que planea es para Leonardo, una actividad que no se ajusta a la realidad. Por último, la forma que el profesorado le ha atribuido al docente ideal es que estos/as “deben tener vocación o gusto por la docencia, para que disfrute lo que hace y se note” (Nadia, febrero de 2024), “para que lo haga con cariño” (Alberto, febrero de 2024), “para que se comprometa con la clase y [...] con el estudiantado” (Mauricio, febrero de 2024; Frida, marzo de 2024), y “para que pueda trabajar bien o hacer bien su práctica docente” (Sasha, marzo de 2024).

Otro de los aspectos que conforman la imagen que el profesorado ha elaborado para entender y actuar sobre la práctica docente es el pizarrón, ya que para ellos/ellas, independientemente de si lo usan o no, es un recurso que Miguel, Barry, Azucena, Emma, Leonardo, Isabella y Roberto asocian con el hacer docente. Sobre ello, Barry expresó:

[...] el pizarrón es lo más común, [...] yo no uso o muy poco uso el pizarrón para escribir cosas, yo siempre hago presentaciones, este con audiovisuales, pero pues está proyectado en el pizarrón de todos modos, entonces [...] yo no me imagino un salón de clases sin pizarrón”. (Barry, febrero de 2024)

Es decir, dicho recurso está asociado con la idea del hacer docente a pesar de si lo usan o no, por ejemplo, en el caso de Barry, Azucena y Emma, sus clases observadas se efectuaron con ayuda de diapositivas que proyectaron hacia el pizarrón, pero esto no por su decisión, sino por la propia colocación del cañón que ya está instalado en el centro del aula, sobre una estructura que está en el techo. Cuando Emma (febrero de 2024) dijo: “yo soy pizarronera”, se le cuestionó sobre el uso del pizarrón en su práctica docente, ella entonces corrigió: “[...] bueno, soy powerpointer”; lo que se infiere es que para ellos/ellas la presentación de diapositivas se ha asociado con su imagen del pizarrón como aspecto de la práctica docente. En el caso de Eimy (febrero de 2024), ella mencionó “si a mí me ponen a dar clases sin un cañón, me ponen a parir chayotes”.

Sobre la posición del proyector dentro del aula, Frida (febrero de 2024) comentó que le parece absurdo que pusieran la pantalla de proyección encima del pizarrón, “porque no se puede proyectar y escribir al mismo tiempo”. Nadia, Edna, Eimy, Sasha, Frida, Sheldon y Carola emplearon también, durante las sesiones observadas, la proyección de diapositivas y utilizaron para anotar algunas ideas el pizarrón. En el caso de los docentes de “Educación y Humanidades”, se observó que la proyección de diapositivas, al no estar instalado el cañón, es hacia la parte de atrás del aula, hacia la pared. Y debido a que no tienen el cañón en el aula, ellos prefieren no utilizarlo porque piensan que “pierden tiempo” (Leonardo, febrero de 2024; Nadia, febrero de 2024; Sheldon, marzo de 2024).

El pizarrón es para el profesorado universitario esencial en la práctica docente porque: “es la manera más visual que hay [para] que el estudiante puede ver la idea” (Miguel, febrero de 2024), te ayuda a explicar un concepto o todo lo que necesitas (Azucena, febrero de 2024; Alberto, febrero de 2024), permite ir “desarrollando una idea de manera esquemática” (Héctor, febrero de 2024), y le posibilita al estudiantado “ir a la par, no tener diapositivas ya con todo, sino irles desarrollando el concepto lentamente” (Isabella, febrero de 2024). Por tanto, la imagen que el profesorado tiene del pizarrón está centrada en reconocerlo como un recurso en el que se pueden construir ideas y conceptos, pero quien los construye es el/la docente y los que ven cómo hace eso el profesorado, son los/las estudiantes. En el caso de Miguel, Alberto, Roberto, Mauricio, Carl e Isabella, el uso del pizarrón fue para que ellos y ella resolvieran problemas (fórmulas) de la disciplina, y en algunas ocasiones pedían al estudiantado que pasara al pizarrón para que ellos/ellas lo resolvieran. El uso del pizarrón por parte de Héctor y Leonardo fue para ir relacionando ideas y conceptos mientras las iban revisando con sus estudiantes.

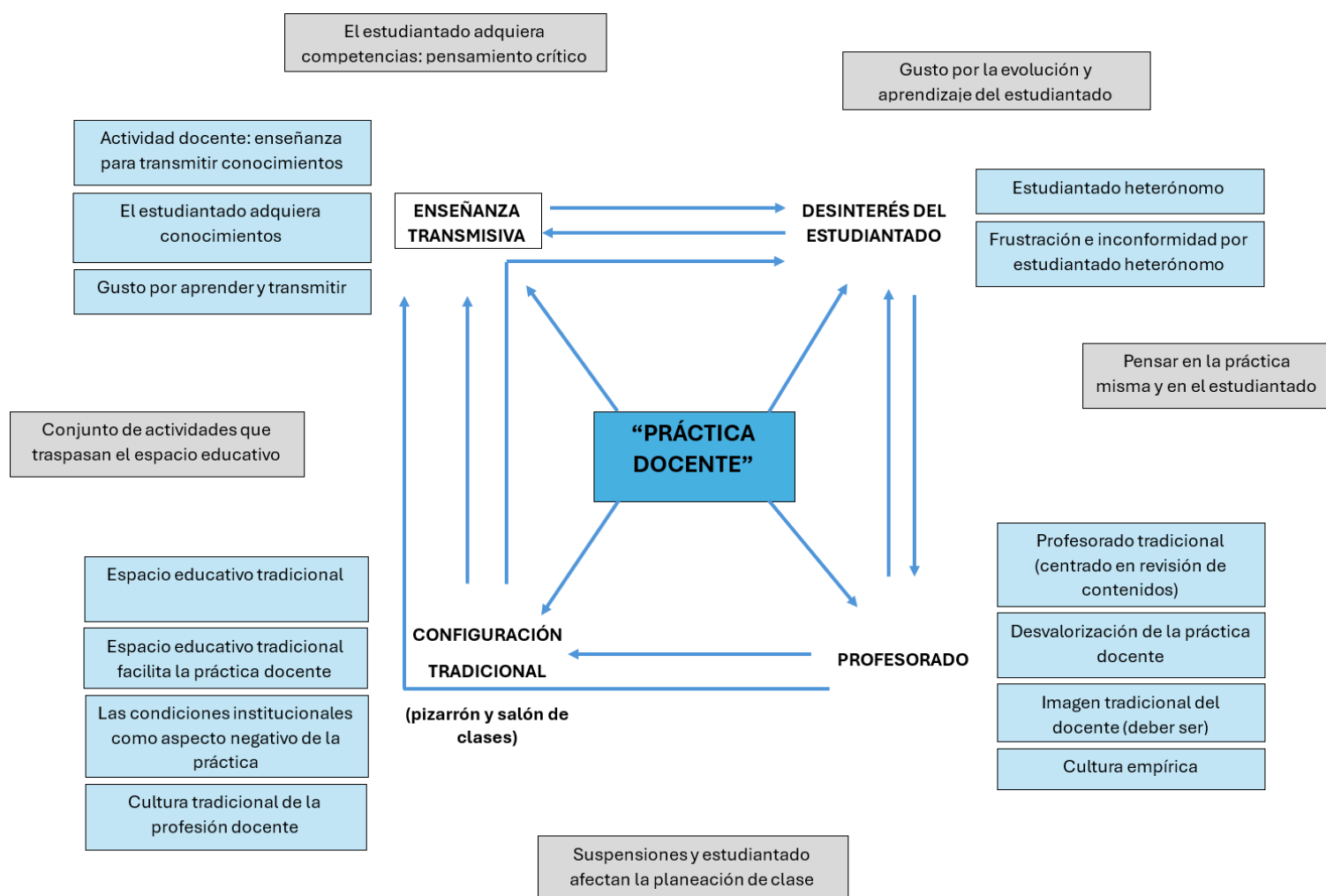
El uso del pizarrón durante el confinamiento del COVID-19 también estuvo presente, Roberto e Isabella narraron que ellos compraron un pizarrón para tenerlo ahí durante su videoconferencia, o en el caso de Mauricio y Roberto, ellos llegaron a comprar tabletas electrónicas que proyectaban lo que escribían en ella, como a manera de sustituir el propio pizarrón. Para aquellos que usaban presentaciones de *Power Point* para sus clases, comentaron que durante la pandemia continuaron con ello (Barry, Emma y Azucena).

Para el profesorado universitario participante el salón de clases es parte de la imagen que ellos/ellas han elaborado sobre la práctica docente. Algunos testimonios que ejemplifican fueron:

“la imagen que tengo de la práctica docente es pues un salón con estudiantes, si lo pienso como imagen [...] siempre lo he dicho en un salón de clases” (Barry; febrero de 2024), “el trabajo del maestro que hace en el aula” (Leonardo, febrero de 2024), “hacer algo en un salón de clases” (Sheldon, marzo de 2024), “sería un espacio donde se desarrollan las relaciones que establece el profesor con el alumno, es decir, lo que llamaríamos un salón de clase” (Augusto, marzo de 2024). Además de ellos/ellas, Héctor, Frida y Carol también coincidieron que el salón de clases es lo que asocia más con la práctica docente, lo que permite inferir que la práctica docente se entiende y se ve anclada a un espacio físico, que es el aula o salón de clases, eludiendo otras posibilidades para el hacer docente, como la multimodalidad, a pesar de haber vivido el confinamiento de la pandemia del COVID-19 y laborar en una institución que ha apostado por la multimodalidad. Por tanto, la práctica docente es entendida por el profesorado desde una imagen conservadora que refuerza las ideas y significados centrados en el modelo tradicional del hacer docente. Ahora bien, en la *Figura 15* se exponen los elementos en los que se organizó la RS del profesorado universitario sobre la práctica docente, elementos conformados por las categorías de análisis que configuran el contenido de la RS, las cuales se asocian con el núcleo figurativo. Campo de representación que visibiliza que el profesorado entiende la práctica docente desde un modelo tradicional.

Figura 15

Campo de representación o imagen de la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente

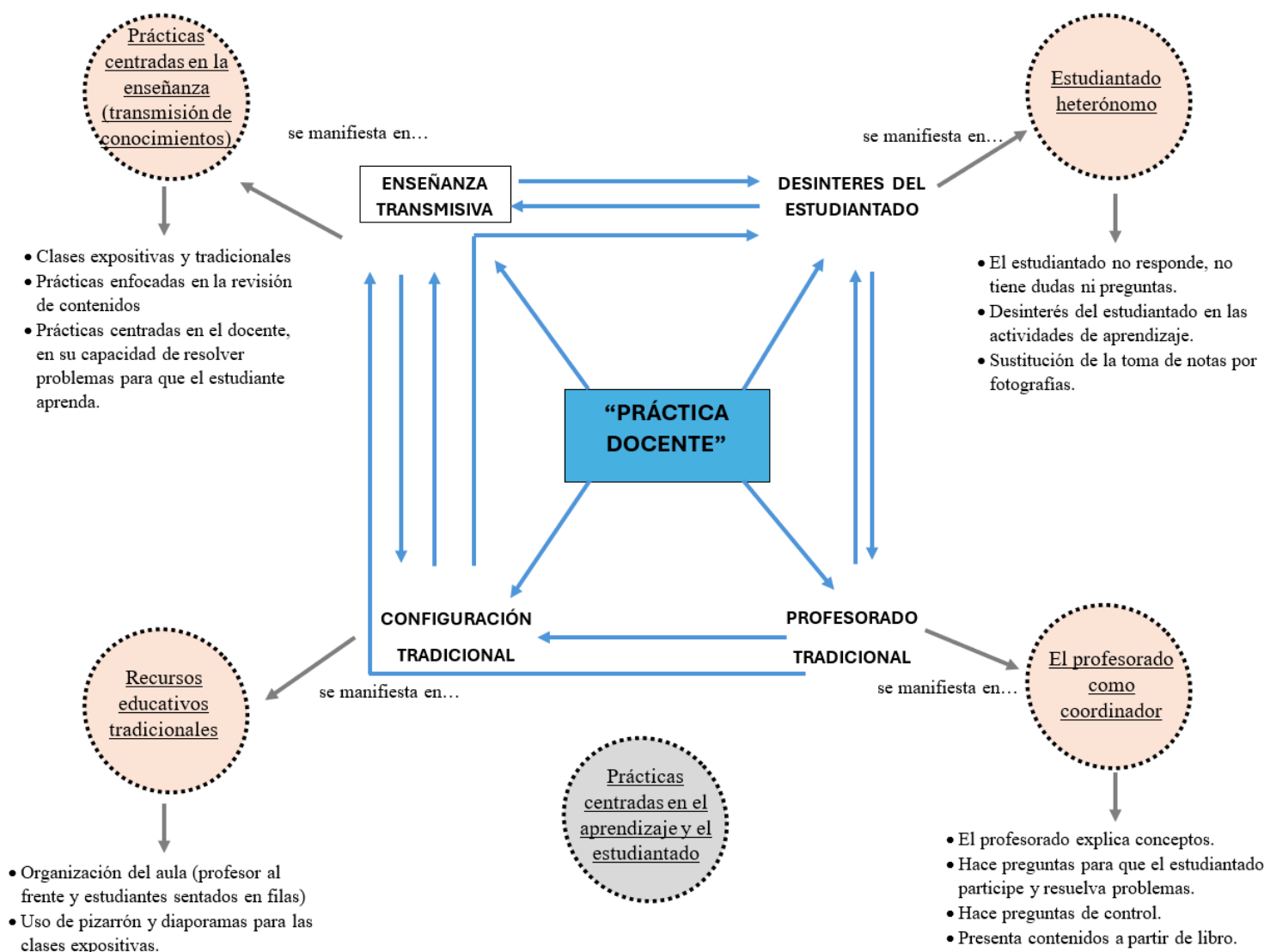


Nota: Los recuadros en color gris no están asociados con los demás recuadros, porque son conceptos que se contraponen con los aspectos centrales de la imagen del profesorado sobre la práctica docente.

Asimismo, en la *Figura 16*, se expone visualmente, y a partir del núcleo figurativo, la expresión de la RS del profesorado universitario en las prácticas docentes que ellos/ellas efectúan al interior de los espacios educativos formales, la cual muestra una correspondencia entre lo que dice y hace el grupo de profesores/as participantes.

Figura 16

Manifestación de la RS del profesorado universitario en su hacer docente, a partir del núcleo figurativo



Notas: Los círculos son las categorías de análisis de las prácticas docentes del profesorado universitario.

Es así como, una vez que se identificó la organización de la RS de la práctica docente del profesorado participante, en el siguiente capítulo se continúa recreando la RS y las prácticas docentes del profesorado, explicitando e interpretando la dimensión de información y actitud que configura la RS, a partir de sus categorías y describiendo las prácticas docentes que se corresponden a esos significados y valoraciones, respectivamente.

Si bien se presentan los resultados sobre la RS del profesorado por dimensión, esto no significa que las ideas, valoraciones, significados y posicionamientos del profesorado universitario participante estén aislados unos con otros, sino al contrario, están relacionados como un todo. Además, presentar la RS y prácticas docentes del profesorado de forma entrelazada resultó de los supuestos teóricos asumidos de Moscovici (1982) y Abric (2001) sobre la forma de buscar un tipo de relación, en este caso la manifestación de la RS en los comportamientos del grupo, a partir del contenido tridimensional de la RS y con la información recopilada en torno a las “prácticas efectivas” del grupo en torno al objeto de representación (práctica docente).

Asimismo, la interpretación de los resultados se realizó bajo las recomendaciones del método hermenéutico, es decir se fueron relacionando las categorías considerando también las condiciones de producción de la RS, para generar la narrativa que recreó la RS y las prácticas docentes del profesorado. Además, las explicaciones conceptuales de Fierro et al. (2000), Barrera y Yurén (2005) y Yurén (2005) sobre la práctica docente y los tipos de formación, así como los dos grandes modelos pedagógicos identificados por Not (1993) y Gargallo et al. (2010), contribuyeron a la interpretación y comprensión de la RS y prácticas docentes del profesorado.

En el siguiente apartado se continua con la recreación de la RS del profesorado universitario sobre la práctica docente y su manifestación en el hacer docente de ellos/ellas, específicamente se presenta el campo de información y actitud del esquema mental del grupo y su reflejo en las acciones docentes cotidianas.

Capítulo 5. Significados y valoraciones del profesorado universitario participante sobre la práctica docente

En este capítulo se presentan e interpretan los conocimientos, significados y valoraciones que el profesorado participante tiene sobre la práctica docente como parte del contenido de su RS. Así como también se explicita la manifestación de la RS del grupo participante en su hacer docente observado. En ese sentido, se terminan de responder las preguntas: ¿Cuál es el contenido tridimensional de la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente después del confinamiento del COVID-19?, y ¿cuáles son las prácticas docentes que desarrolla el profesorado universitario al interior de los espacios educativos presenciales después del confinamiento del COVID-19?

Este capítulo se organizó en dos apartados. En el primero se presenta el campo de información de la RS de los/las participantes sobre la práctica docente, y se muestra su expresión o no en el hacer docente de ellos/ellas antes, durante y después del confinamiento del COVID-19. En el segundo apartado se revela el campo de actitud de la RS del profesorado participante sobre el objeto de representación y su manifestación en las prácticas docentes observadas y narradas por los/las participantes.

5.1 Campo de información de la RS y su manifestación en las prácticas docentes del profesorado participante

Bajo las premisas de Moscovici (1979) en torno a la dimensión de información de la RS, en este subapartado se exponen los resultados que dan cuenta, en primer lugar, de las vivencias del profesorado participante que se convirtieron en medios por los cuales ellos/ellas obtuvieron información en torno a la práctica docente, y elaboraron su RS. En segundo lugar, se presentan los conocimientos y significados que el profesorado le ha atribuido al objeto de representación, y se describen sus prácticas docentes que se relacionan con tales ideas, si no es el caso, se pone de manifiesto que su RS no se ve expresada en el hacer docente observado o narrado por ellos/ellas.

5.1.1 Medios seleccionados por el profesorado para obtener información de la práctica docente

El discurso del profesorado universitario participante reveló que la información que ellos/ellas obtuvieron sobre la práctica docente resultó principalmente de dos tipos de vivencias. A la primera se le denominó “transmisión cotidiana de la profesión docente”, ya que las ideas del profesorado, sobre la práctica docente, fueron asumidas desde el hacer de sus profesores/as, en donde ellos/ellas experimentaron prácticas docentes centradas en la enseñanza y el profesor. Por ejemplo, Nadia, Sheldon, Leonardo, Miguel, Barry, Isabella, Mauricio y Carola expresaron que sus ideas en torno al objeto de representación provienen de sus profesores/as, es decir de las prácticas docentes que ellos/ellas presenciaron como estudiantes, principalmente de nivel licenciatura. Además, Barry y Mauricio también consideraron que sus experiencias dentro del sistema educativo desde nivel primaria les permitió obtener información sobre la “práctica docente”.

Esas experiencias estudiantiles se convirtieron, por lo menos para estos/as docentes, en referentes sobre el tipo de profesores que aspiraban ser o del tipo de prácticas que no querían repetir, de esa forma, el hacer docente de sus profesores actuó como un modelo cultural de lo que significa el ser y el hacer docente. Sobre el primer referente, algunos/as mencionaron haber identificado en sus profesores/as prácticas con las que estaban de acuerdo porque les gustaban o eran funcionales para ellos/ellas como estudiantes, lo cual les brindó información sobre el objeto de representación, en seguida algunos testimonios:

Las ideas sobre la práctica docente las obtuve

[...] desde que fui estudiante, cuando yo era estudiante me fijaba qué profesores hacían bien su trabajo, qué profesores les hacía falta [y] entonces creábamos un modelo, o sea a mí me gustaría ser como este profesor, [retomé lo que] me funcionó como estudiante y me ayudó a tener buenas calificaciones, [por ejemplo], la responsabilidad del docente [y] la manera de explicar de los profesores. (Miguel, febrero de 2024);

[...] yo considero que, de mis profesores, de donde hice yo mi licenciatura [porque tuve] profesores que eran impresionantemente buenos [porque] tenían toda la intención de transmitir lo que sabían. (Isabella, febrero de 2024);

[...] de la universidad, [...] muchos profesores que fueron como nuestro ejemplo a seguir, yo no vengo a dar la clase: yo vengo para que tú me cuentes a partir de tus pensamientos, a

partir de la lectura de los documentos ¿qué opinas sobre lo que estamos leyendo? (Nadia, febrero de 2024).

Entonces, posiblemente al gustarles las prácticas docentes de sus profesores/as y al pensar que fueron funcionales cuando eran estudiantes y continúan siendo funcionales ahora que son docentes, es una condición para permanecer en esas prácticas y seguirlas reproduciendo.

En ese mismo sentido, algunos/as de esos/esas docentes (Nadia, Leonardo, Carola y Héctor) comentaron que como estudiantes identificaron prácticas docentes centradas en la enseñanza en sus profesores/as, en donde experimentaron situaciones negativas que impactaron de la misma forma en ellos/as (Leonardo, Miguel, Carola y Barry). Barry (febrero de 2024) comentó que él detestó la escuela porque los docentes que conoció, en su mayoría “eran malos, no les interesaba que los estudiantes sacaran algo bueno de lo que hacían”. De forma similar, un docente compartió lo siguiente:

[tuve] experiencias muy negativas, [que me] ayudaron a la autorreflexión para no repetir los mismos patrones [porque eso] repercutió en [mí, por ejemplo], no ser ese tipo de personas que humillan, maltratan a los alumnos o los corren, o no los dejan hablar o se burlan de ellos. (Leonardo, febrero de 2024)

Entonces, al estar en contacto con el objeto de representación, desde su rol como estudiantes, obtuvieron información empírica sobre este, la cual evaluaron según: los resultados que obtuvieron como estudiantes; la funcionalidad de las prácticas docentes para ellos/ellas; el desinterés de sus docentes y/o el impacto del hacer docente en los estudiantes. En ese sentido, Azucena y Emma, revelaron que, por lo menos al principio, sus prácticas fueron una imitación o repetición de las acciones que presenciaron durante su formación académica, lo cual es “lo más natural” (Azucena, febrero de 2024). Tal reproducción de prácticas docentes, según Emma (febrero de 2024) probablemente fue porque “no sabía mucho cómo dar docencia, y pues era básicamente, pues uno repite como fue, [...] más o menos repetía las prácticas de cómo fue mi formación durante la licenciatura”.

Respecto a la información empírica obtenida por el profesorado sobre el objeto de representación, se infiere que los/las participantes posiblemente estuvieron inmersos en procesos formativos tradicionales, con prácticas docentes centradas en el profesor/a, la enseñanza y la transmisión de conocimientos, por lo que la información que recuperaron está bajo esa forma de

hacer docencia, es decir, bajo un modelo centrado en la enseñanza. Además, ante tales prácticas se infiere, que probablemente tuvieron un rol pasivo como estudiantes, lo cual lleva a dudar de la posibilidad de que el profesorado asuma una forma diferente de hacer docencia y promueva un rol activo en sus estudiantes cuando ellos/ellas lo desconocen. Esto último, queda evidenciado en palabras de Héctor (febrero de 2024), quien manifestó lo siguiente: “vienes de una escuela tradicional, estudiaste en escuelas tradicionales y ahora vengo y te digo que seas activo ¿cómo le haces?”.

Por lo tanto, las ideas que el profesorado presenta sobre la práctica docente no provienen de los discursos normativos, como los de las IES, que apuntalan el deber ser del profesorado universitario o de constructos teóricos o conceptuales, sino, en este caso, de las formas de actuación de sus profesores durante sus experiencias formativas, las cuales no provienen necesariamente de teorías o normativas, sino que pueden ser parte de tradiciones históricas o rutinas personales. Que el profesorado participante reconozca su experiencia estudiantil como medio para obtener información sobre el objeto de representación, a pesar tanto del tiempo transcurrido desde que fueron estudiantes a la fecha en la participaron en el estudio, como el cambio de rol que tuvieron que asumir al transitar de estudiantes a docentes, significa que probablemente su esquema mental sobre la práctica docente no ha sido resignificado, evidenciando la ausencia de procesos reflexivos, críticos y confrontativos que contribuyan a ello. Esto último, se infiere podría estar relacionado con los motivos por los cuales el profesorado, principalmente del área de Ciencias Básicas e Ingenierías se dedica a la docencia que, en términos generales, es principalmente por obligación contractual.

En el caso de Nadia y Leonardo sus estudios profesionales iniciales y/o posteriores en educación no aparecieron como experiencias significativas que les permitieran obtener información sobre la práctica docente, sólo para Sheldon (marzo de 2024) sus estudios de posgrado en educación le permitieron conocer más la práctica docente, porque ahí estuvo “más en contacto con los compañeros docentes”. Ante ello, se cuestiona, ¿qué formación profesional experimentaron?, ya que cuando se entiende que la formación es “la desestabilización del sistema disposicional” (Yurén, 2005), se esperaría que las personas en formación cuestionen y alteren la estabilidad de sus estructuras mentales y disposiciones, sin embargo, las ideas del profesorado, con excepción de Sheldon, sus estudios de posgrado no contribuyeron en la integración de información nueva (novedad) para provocar modificaciones en su representación sobre la práctica docente.

Tal medio de información, “transmisión cotidiana de la profesión docente”, se convirtió en un indicador que explica la permanencia y reproducción de prácticas centradas en la enseñanza por parte del profesorado participante, puesto que su RS se elaboró por las formas de actuación que el profesorado observó como estudiante, la cual se infiere no ha sido desestabilizada por falta de espacios de reflexión y crítica que promuevan la resignificación de esta, o porque los espacios en los que el profesorado ha estado inmerso no han favorecido la desestabilización de su esquema mental sobre la práctica docente. Por lo tanto, si bien es cierto que las prácticas centradas en la enseñanza funcionan en ciertos propósitos, como: la transmisión de información, memorización, repetición de procesos, refuerzo de habilidades, y adquisición de información, sin embargo, pueden ser un obstáculo para la autoformación del estudiantado.

Al segundo tipo de vivencia se le denominó: “cultura empírica de la práctica docente”, término que fue utilizado por Augusto (marzo de 2024), quien lo definió como “aquellas acciones, usos y rutinas cotidianas que van constituyendo las prácticas docentes”. Frida, Augusto, Edna, Emma, Roberto, Alberto y Carl coincidieron en que sus ideas y significados sobre la práctica docente surgieron de su propia experiencia como profesores/as universitarios/as, de las acciones que desarrollan ellos/ellas cotidianamente, ya que comentan que al no estar formados en docencia “no tienen estrategias y las van descubriendo [e] implementado” (Frida, marzo de 2024).

Las acciones que ellos/ellas realizan como docentes funcionan como medio para entender la práctica docente, información que puede reforzar o transformar sus propias ideas sobre el objeto de representación, ya que si la recuperación de información de su práctica implica un proceso reflexivo, crítico y evaluativo intencionado y metódico (práctica reflexiva) puede contribuir a la mejora de su práctica, pero sino se vive como una práctica reflexiva³² su experiencia como docentes tiende más a reproducir prácticas y consolidar rutinas (Domingo, 2021). Debido a que el profesorado participante comentó que sus ideas provienen de su experiencia por no tener una formación en docencia, o porque sus ideas son producto “de su práctica” (Emma, febrero de 2024), “de la experiencia” (Roberto, marzo de 2024), o de cómo es su propia docencia o de lo que hacen día con día dentro del aula (Alberto, febrero de 2024; Donna, marzo de 2024), se infiere que la

³² La práctica reflexiva es “actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y que sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (Domingo, 2021, p. 8).

recuperación de información a través de este medio no está promoviendo la desestabilización del esquema mental sobre la práctica docente, que los/las lleve a transformar su hacer docente.

Los/las docentes que expresaron que sus ideas sobre la práctica docente provienen de su propia experiencia o prácticas son aquellos/as que no tienen una formación docente, en su mayoría son de “Ciencias Básicas e Ingenierías”, fueron contratados/as después de sus estudios de posgrado y se dedican a la docencia principalmente porque es parte de sus obligaciones laborales.

Sólo algunos/as de estos/as docentes, como Emma, Carl, Miguel y Azucena, comentaron que los cursos de formación docente que “les hacen tomar” (Emma, febrero de 2024) en la universidad, les han dado algunas ideas sobre la práctica docente universitaria, y tratan de aplicar lo que aprenden en los cursos, porque ahí “les dan estrategias” (Emma, febrero de 2024). Incluso, Edna (febrero de 2024) comentó que su experiencia docente en otra institución educativa, la volvió “más pedagógica” por los cursos que les impartían: “muchísimos cursos, o sea, cursos hasta de primeros auxilios psicológicos, cursos de liderazgo, cursos de inteligencia emocional, [...] cursos de práctica docente, creo que yo me volví un poco más pedagógica”. Sobre este último testimonio, se puede observar la imprecisión que la docente tiene cuando habla de “cursos de práctica docente”, al no mencionar alguno sobre didáctica educación, docencia, etc.

Estos medios, la “transmisión cotidiana de la profesión docente” y la “cultura empírica de la práctica docente”, por los que obtuvo información el profesorado participante, muestran que su pensamiento y hacer se configuró a partir tanto de su trayectoria como estudiantes, que fue para ellos/ellas un conjunto de vivencias que moldearon su pensamiento, como de sus propias prácticas docentes. En ese sentido, se infiere que sus ideas sobre la práctica docente no fueron ni están siendo nutridas por: teorías pedagógicas, estudiantes, compañeros, discursos oficiales sobre el deber ser del docente universitario, por su propia práctica docente o por las condiciones durante el confinamiento del COVID-19, lo cual posibilita inferir que su RS no se ha nutrido con nueva información que desestabilice y promueva que la RS del profesorado participante se transforme. Es decir, la RS sobre la práctica docente estaría participando en un proceso de permanencia o reproducción al estarse reforzando con la misma información que proviene de sus propias prácticas docentes, y de aquellas prácticas tradicionales que vivenciaron como estudiantes.

Pero ¿por qué el profesorado no recuperó información de los discursos que apuntalan el deber ser (rol y función) del profesorado universitario o del cúmulo de información teórica o conceptual

sobre el objeto de representación?, en el discurso de algunos/as docentes (Azucena, Roberto, Carola y Alberto) se observó que si bien reconocen que hay otra forma de hacer docencia precisada en los discursos oficiales, específicamente refiriéndose al modelo universitario de la UAEM, también dudan de la posibilidad de que funcione esa forma de hacer docencia porque se opone a lo que ellos/ellas hacen y consideran que les funcionó como estudiantes, lo que expresaron fue:

[...] en la universidad tiene varios años que está [el] modelo universitario y la educación centrada en el estudiante y tal, y a mí todo eso me suena muy bien, pero no sabemos dónde están los datos de esos estudiantes, esos estudiantes ¿de veras existen?, o sea, de veras hacen lo que se supone que deberían estar haciendo. (Azucena, febrero de 2024);

[...] el modelo universitario es restrictivo no es holgado, esto y no contempla cómo es la práctica docente este en el área de física, no sé, digo la verdad, desconozco con precisión, no soy experto en el área, pero [por ejemplo], los mecanismos de evaluación, aunque son demasiados, bastante variados, este en física y matemáticas no puede uno salirse demasiado de ese tipo de cosas. (Roberto, marzo de 2024)

A partir de los testimonios se infiere que por lo menos Azucena y Roberto, al no estar seguros de la funcionalidad de esas prácticas docentes centradas más en el estudiantado y su aprendizaje, prefieren permanecer en las mismas prácticas docentes, lo anterior ante la probabilidad de que estén cómodos y seguros con lo que hacen como docentes. Lo cual, refuerza la inferencia respecto a que la RS está en un proceso de reproducción de prácticas docentes tradicionales.

En el discurso de Carola, se halló que para ella lo que se propone en el modelo universitario es un extremo a la forma en la que se enseñaba antes, ya que la docente manifestó sobre el modelo universitario lo siguiente:

[...] mi objetivo es [...] lograr la enseñanza para que el alumno logre el aprendizaje, [...] que es una pelea un poquito de este modelo universitario, donde son muy apapachadores desde mi perspectiva, y donde el alumno no tiene responsabilidad de su aprendizaje. (Carola, marzo de 2024)

Ante tal testimonio surge la inquietud sobre la lectura de la docente del modelo de la UAEM, puesto que en este se precisa lo contrario a lo expresado por la docente, ya que se determinó

como objetivo de la práctica docente promover la autoformación del estudiantado, colocándolo al centro del proceso formativo y promoviendo su autonomía.

5.1.2 Conocimientos y significados del profesorado universitario en torno a la práctica docente

A partir del análisis de los datos empíricos, se hallaron los conocimientos que el profesorado ha elaborado para dar significado y sentido a la “práctica docente”. Uno de los significados atribuidos por la mayoría del profesorado universitario a la práctica docente corresponde principalmente con una de las distinciones elaboradas por Yurén (2005): la “actividad docente”; en la que el profesorado es un instructor, cuya función es la enseñanza. Tal significado a su vez se manifestó en las prácticas docentes del profesorado universitario participante, por lo que la recreación del hacer del profesorado también se va explicitando a lo largo de este apartado. Además, se puntualizan otras distinciones elaboradas por el profesorado para entender el objeto de representación social.

En el caso de Miguel, Barry, Alberto, Eimy y Roberto, docentes de “Ciencias Básicas e Ingenierías”, se presentó una actitud de incertidumbre frente al significado que tiene la práctica docente para ellos/ellas, Eimy (febrero de 2024) comentó que “está difícil, [que] jamás ha llevado clases de pedagogía [y] entonces está del carambas”, al igual que Roberto (marzo de 2024), quien también consideró que es algo “difícil porque casi nunca nadie se pone a pensar en definir la práctica docente [...], que no se ponen a reflexionar [y] a veces uno no es consciente de lo que hace”. Miguel (febrero de 2014) mencionó que era “difícil, aunque ha llevado muchos, muchos cursos”. También se halló que Miguel, Alberto y Eimy buscaban tener una respuesta correcta en torno al significado de la práctica docente, por ejemplo, Eimy (febrero de 2014) dijo “necesito que me des algo para leer, para estudiar, porque no tengo ni idea”.

Es decir, hubo vacilación a pesar de sus años de experiencia como docentes, lo que provocó inferir que su experiencia posiblemente ha estado más enfocada en rutinas que en ser experiencias transformadoras (Casasola, 2020), evidenciando una desarticulación entre teoría y práctica, así como un saber situado y práctico carente de procesos reflexivos. Además, se podría inferir que su RS sobre la práctica docente no es explícita, aspecto requerido para transformar un esquema mental (Yurén et al., 2021). Lo anterior, si bien no significa una ausencia de información sobre el objeto de representación, sino la presencia de información implícita no reflexionada.

El significado del profesorado universitario sobre la práctica docente principalmente descansa en considerar que es una función comunicativa en la que está involucrado el profesorado y el estudiantado, quienes asumen una figura en dicho proceso comunicativo. La mayoría de los/las docentes, piensan que la práctica docente es comunicar o transmitir conocimientos al estudiantado de diversas formas, para que el profesorado pueda comunicarse efectivamente y el estudiantado adquiera los conocimientos de la disciplina. Con ello, se identificó que el profesorado universitario participante piensa que la función del docente es enseñar para que el estudiantado adquiera saberes teóricos y procedimentales (Barrera y Yurén, 2005), enseguida algunas ideas del profesorado que ejemplifican lo anterior: “la práctica docente es vaciar el conocimiento en las mentes de los estudiantes” (Roberto, marzo de 2024), “es la forma estructurada en la que comunicas” (Barry, febrero de 2024), “compartes” (Héctor, febrero de 2024), o “transmites conocimientos [para] darse a entender” (Miguel, febrero de 2024), “lograr que el receptor se entere de lo que uno está tratando de enseñarle” (Eimy, febrero de 2024), “entienda” (Azucena, febrero de 2024; Emma, febrero de 2024), “se apropie” (Carl, marzo de 2024) y pueda “captar lo que tú estás tratando de transmitir” (Mauricio, febrero de 2024).

Además, el profesorado mencionó que la práctica docente es “buscar la mejor forma de transmitir conocimientos” (Mauricio, febrero de 2024; Roberto, marzo de 2024; Edna, febrero de 2024; y Azucena, febrero de 2024), en ese sentido Mauricio (febrero de 2024) expresó “hacer hasta malabares para que [...] el joven comprenda el concepto [...] y entienda el meollo de las cosas” y Donna (marzo de 2024), mencionó que cuando algo no funciona como lo tenías previsto, tienen que ser como “Dora la exploradora”, puesto que dijo que un docente debe “tener su bolsita mágica [y] sacar de ahí, estrategias y materiales porque el objetivo sigue siendo el mismo” (Donna, marzo de 2024).

Bajo el significado que el profesorado universitario le ha atribuido a la práctica docente, se concluye que en este subyace un modelo centrado en la enseñanza y los contenidos, en donde el profesorado es el emisor, así como organizador del conocimiento, y el estudiantado el receptor de este, estableciendo simultáneamente roles específicos para ambos, el profesorado como poseedor del conocimiento y el estudiantado como receptor y pasivo frente a su proceso de aprendizaje. Por último, también se infiere a partir del significado del profesorado que la adquisición de conocimientos es producto de la enseñanza.

En el pensamiento de Nadia, Augusto y Leonardo la práctica docente también es transmitir conocimientos de una disciplina, pero no sólo es eso, sino es un proceso en el que “a través de ciertas experiencias que se han tenido, tratan de ir viendo cosas [y] tratan de ir analizando los contenidos” (Nadia, febrero de 2024). Además, Alberto, Roberto y Miguel mencionaron que la práctica docente es que el docente resuelva problemas (ejercicios de la disciplina) junto con el estudiantado.

Bajo el discurso del profesorado se identificó que para ellos/ellas el docente asume más una figura de instructor, que siguiendo a Yurén (2005) se enfoca en la transmisión de saberes teóricos y procedimentales, y se le atribuye también la función de capacitar, entendida como aquella que orienta la adquisición de saberes técnicos (habilidades). Tal significado que presenta el profesorado sobre la práctica docente, por la función, figura y forma de tratar el conocimiento, se encuentra dentro del “modelo centrado en la enseñanza” (Gargallo et al., 2010; Gargallo et al., 2014; Yurén et al., 2020), puesto que el conocimiento es transmitido y organizado por el docente, quien asume principalmente la enseñanza como su función y el instruir como su figura, al ser el responsable de transmitir conocimientos de la disciplina al estudiantado. Función y figura que promueven más la heteroformación del estudiantado universitario.

Dicho significado que el profesorado tiene sobre la práctica docente se manifiesta en su hacer cotidiano, puesto que se identificaron prácticas docentes centradas en la enseñanza, como: prácticas expositivas enfocadas en transmitir conocimientos (Miguel, Emma, Isabella, Mauricio, Carl, Nadia, Barry, Azucena, Alberto, Edna, Héctor, Eimy, Roberto y Augusto), resolver fórmulas de física, química o matemáticas (Miguel, Isabella, Mauricio, Carl, Alberto y Roberto), hacer preguntas de control (Barry, Alberto, Edna, Eimy, Isabella, Mauricio, Roberto, Carl, Leonardo, Nadia, Augusto y Sheldon), práctica de lectura en clase en voz alta (Leonardo) y la práctica del dictado (Isabella). Inclusive, el propio profesorado al narrar sus sesiones muestra la presencia de prácticas expositivas, por ejemplo, Miguel (febrero de 2024) dijo “mi clase es explicar, preguntar, explicar, preguntar, preguntar, respuestas e interacción, eso es lo que hago siempre”. Esto último, pone de manifiesto la permanencia de prácticas tradicionales, pues el docente mismo reconoce que eso es lo que siempre hace.

Esta idea sobre la continuidad de las prácticas docentes del profesorado universitario se presentó antes, durante y después del confinamiento de la pandemia del COVID.19, ya que los/las

participantes reconocieron que sus prácticas docentes no cambiaron frente a las nuevas condiciones que trajo consigo el aislamiento por dicha crisis sanitaria, al contrario, durante ese tiempo la mayoría de ellos/ellas buscaron adaptar las mismas actividades y ejercicios con sus estudiantes a través de videoconferencias. En seguida algunos testimonios que revelan como los docentes sólo adaptaron sus prácticas docentes:

[...] la dinámica era la misma que describí en la pregunta anterior [sobre ¿cómo era mi práctica docente antes del confinamiento provocado por el COVID-19?, ya que] consiguió un pizarrón para dictar la clase desde mi casa, las clases se impartían por Facebook muy al principio, por Meet y finalmente por TEAMS. (Isabella, febrero de 2024)

[...] antes del confinamiento y después del confinamiento, mis clases siempre han sido de una manera. (Miguel, febrero de 2024)

[...] tengo mi tableta y ahí hacía mis figuras, mis imágenes, lo mismo que hago acá en el pizarrón, lo mismo lo hacía en una tableta y se proyectaba, [...] creo que mi capacidad de transmitir [en ese momento] disminuyó. (Mauricio, febrero de 2024)

[...] durante el confinamiento lo único que cambió es que las sesiones eran por Zoom, pagado por mí, y los exámenes de control se hicieron en línea. (Eimy, febrero de 2024)

[...] en términos del material de clase, el que yo uso, usé exactamente el mismo [que utilizaba antes del confinamiento]. En términos de la dinámica de participación de los estudiantes intenté que se mantuviera. (Barry, febrero de 2024)

[...] algunas cosas que sí pudieron como mejorar, creo, al poderse apoyar en videoconferencias, por ejemplo, pero eso en cuanto al salón de clase, y la materia es normal en realidad no hizo gran diferencia. (Sheldon, marzo de 2024)

[...] no estaría muy seguro si se modificó, digamos, el concepto de la práctica docente, es decir, si pudo, si hubo algunos cambios en los recursos didácticos y tecnológicos, pero digamos, la misión, la práctica docente [...] no se modificó profundamente, digamos no estructuralmente, pero si hubo algunos cambios con el confinamiento porque era, digamos necesario. (Augusto, marzo de 2024)

Es decir, las prácticas docentes que se describen y se asume son manifestación de la RS del profesorado universitario sobre la práctica docente son prácticamente las mismas, pues al parecer

para el grupo participante los cambios durante el confinamiento fueron sólo respecto a los medios por el cual las desarrollaron.

Respecto a las prácticas expositivas del profesorado universitario, se observó una forma específica de interacción entre ellos/ellas y el estudiantado. El docente se posicionó regularmente de pie y al frente del aula, exponiendo el tema por medio de la presentación de diapositivas, durante su explicación hizo preguntas al estudiantado sobre significados y de seguimiento, por tanto, el docente es quien posee el conocimiento y el que lo transmite. En cambio, el estudiantado estaba sentado en su butaca, regularmente acomodadas en filas, escuchando al profesorado y respondiendo las preguntas que el docente le hacía, aunque a veces no había una respuesta. En seguida, se describe e interpreta el hacer de dos profesores, el cual ejemplifica la presencia de prácticas expositivas, centradas en la enseñanza y la transmisión de conocimientos.

Sobre el hacer docente de Barry, quien es de “Ciencias Básicas e Ingenierías”, en la primera sesión observada se identificó que el docente llegó antes de iniciar la sesión para conectar su equipo de cómputo y proyectar las diapositivas que tenía preparadas para la sesión. Al llegar sus estudiantes, y después de un aviso por parte de uno de ellos, el docente se posicionó al frente del aula, a un lado de la proyección, e inició con la exposición y explicación del tema a través de las diversas diapositivas que iba presentado, en las cuales colocó términos, imágenes y diagramas sobre los procesos que estaba explicando. Durante la exposición, el docente fue generando preguntas al estudiantado sobre la definición de diversos términos, pero en su mayoría fueron preguntas de seguimiento, como: “¿todo bien?, ¿avanzo?, ¿si entendieron?, ¿tienen dudas o preguntas?” (Barry, febrero de 2024); lo cual se interpretó como una forma de regular el avance de su exposición y de ir cambiando las diapositivas que estaba presentando.

La sesión del docente tuvo una duración de 2 horas con 30 minutos. El docente otorgó un descanso de 10 minutos aproximadamente a la mitad de la sesión, y durante los 140 minutos restantes se dedicó a explicar más de 20 diapositivas sobre el tema, durante su exposición se observó un disfrute al explicar ciertos procesos que para él parecían “hermosos, interesantes y súper bonitos” (Barry, febrero de 2024). En cuanto, al estudiantado, ellos/ellas permanecieron sentados durante toda la sesión, al parecer, tomando notas.

Las prácticas docentes de Barry (febrero de 2024) durante el confinamiento, según su propio testimonio, fueron las mismas, pues él expresó:

[...] en el momento en que entramos en confinamiento empiezo a hacer todo por Zoom, con mis presentaciones, o sea en términos del material, digamos que uso este, pues eso no cambió, luego una cosa que hago siempre en clase [es] la exposición por parte de estudiantes, eso fue un poco más difícil, pero lo logramos.

En ese sentido, las prácticas docentes de Barry dan cuenta de la presencia de clases expositivas a través de diapositivas, lo cual no cambió ni durante el confinamiento del COVID-19.

Respecto al hacer docente de Nadia, quien es de “Educación y Humanidades”, en la segunda sesión observada, la docente, para poder proyectar sus diapositivas, indicó al estudiantado moverse con sus butacas hacia los lados del aula y voltear sus sillas para proyectar desde la parte de enfrente hacia la pared del fondo del aula, después comenzó a colocar y conectar su proyector (cañón) y equipo de cómputo. Una vez que proyectó sus diapositivas, la docente inició con la explicación del tema, ella se posicionó a un lado de la proyección, en la parte de atrás del aula para ver al estudiantado. La docente realizó durante su exposición diversas pausas para hacer preguntas de seguimiento, como: “¿dudas, preguntas?, ¿me voy explicando?, ¿vamos bien ahí?, ¿van bien, o se están durmiendo?” (Nadia, febrero de 2024); debido a que el estudiantado no presentó dudas ni elaboró preguntas, la docente hizo una advertencia “cuando hagan la planeación [proyecto de clase] no quiero que me pregunten” (Nadia, febrero de 2024), pero después externó que era broma. La docente durante 1 hora y 50 minutos se dedicó a exponer el tema, conceptualizando términos, explicando cómo se hace el ejercicio y compartiendo ejemplos con los estudiantes. Las preguntas de control elaboradas por la docente en ocasiones fueron respondidas, y en otras no.

Las observaciones de las prácticas docentes del profesorado universitario permitieron identificar que, así como Barry y Nadia, también Edna, Emma, Azucena, Eimy y Carl presentaron una práctica expositiva similar, en la que explicaron conceptos y/o procesos a través de diaporamas que elaboraron y proyectaron. En el caso de Héctor, su práctica expositiva estuvo acompañada por el uso del pizarrón, en dónde fue haciendo anotaciones conforme avanzaba en la exposición del tema. Este docente combinó la transmisión de conocimiento con la ejemplificación de los términos y procesos que estaba explicando al estudiantado. En cambio, la práctica docente de Leonardo, identificada en las dos observaciones que se realizaron, fue la lectura de un texto en voz alta para revisar el tema que correspondía a la sesión, posterior a la lectura, en una ocasión el docente explicó algunos de los términos que se explicitaron en la lectura, y en ambas sesiones solicitó al

estudiantado hacer un organizador gráfico en torno al tema con base en la lectura, el cual fue entregado por el estudiantado al final de la clase para que el docente hiciera el registro correspondiente.

Otra de las prácticas expositivas del profesorado fue la de resolver problemas/ejercicios de la disciplina en el pizarrón, esta práctica se identificó en Miguel, Mauricio, Carl, Isabella, Alberto y Roberto quienes durante sus sesiones se enfocaron en explicar un tema con base en la resolución de fórmulas, esto en relación con el tipo de materia que imparten. Por ejemplo, en el caso de los primeros cuatro docentes, ellos/ellas explicaron el tema y resolvieron fórmulas de la disciplina (química y bioquímica principalmente) en el pizarrón. La posición de los docentes y la docente era viendo hacia el pizarrón y mientras escribían realizaron preguntas al estudiantado sobre el procedimiento o la respuesta del ejercicio. Incluso, en alguna sesión, los docentes y la docente pidieron al estudiantado pasar al pizarrón a resolver el cálculo. En el caso de Alberto y Roberto, durante sus dos sesiones, ellos resolvieron todos los cálculos físicos y matemáticos en el pizarrón, y para ayudarse, mientras lo hacían tenían hojas o un libro con los problemas ya resueltos. Ellos estuvieron la mayor parte del tiempo viendo hacia el pizarrón, escribiendo y narrando la forma de solucionar los problemas, y sus estudiantes estaban sentados, copiando lo que el docente escribía. En los casos de Alberto y Roberto las preguntas más frecuentes fueron: ¿está bien?, ¿puedo borrar el pizarrón?, ¿ya terminaron de copiar?, ¿vamos bien? y ¿alguna duda?, preguntas que no siempre fueron respondidas por el estudiantado universitario.

La práctica docente de Isabella fue una combinación entre el dictado de conceptos y la resolución de problemas de la disciplina en el pizarrón, en donde ella los resolvió, mientras iba preguntando al estudiantado sobre el procedimiento. En una de las sesiones la docente solicitó al estudiantado pasar al pizarrón a resolver problemas, y mientras lo hacían ella los iba ayudando y corrigiendo. Esta docente compartió que su práctica docente fue la misma antes, durante y después del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19, pues mencionó que su práctica docente antes del confinamiento era tal cual como se observó después del confinamiento, ya que dijo: “[mi práctica] no cambió, sigo usando la misma dinámica” (Isabella, febrero de 2024).

Entonces, la práctica docente de la mayoría de los docentes estuvo centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje, en donde ellos son los poseedores y emisores del conocimiento, por lo que la comunicación fue prácticamente unidireccional, y sólo fue bidireccional con las

preguntas de seguimiento o de control que realizó el profesorado para ir regulando el ritmo de la sesión y comprobar la atención del estudiantado. Por tanto, el significado que el profesorado tiene sobre la práctica docente, que forma parte de su RS, se ve expresado en lo que ellos/ellas realizan de forma cotidiana, es decir, el profesorado además de entender la práctica docente como una “actividad” enfocada en rutinas, ellos/ellas están desarrollando así su propia práctica docente, esto ante la falta de reflexión que mostraron al no poder hablar de la práctica docente, así como por las prácticas docentes reiterativas que mostraron al estar centradas en la enseñanza, el profesor y los contenidos. Estas últimas son evidencia de la falta de reflexión del profesorado, lo cual fue confirmado por Augusto (marzo de 2024), quien comentó: “muchas prácticas docentes las ejercitamos sin necesariamente estar conscientes de lo que estamos haciendo, pero esas, esas prácticas, esos usos, esas rutinas son empíricas porque no están procesadas por una teoría o no las sistematizamos”.

Tal significado y prácticas del profesorado universitario se relacionó con el objetivo que, para ellos/ellas, tiene la práctica docente. Enseñar o transmitir los conceptos y el lenguaje de la ciencia es considerado, para los/las participantes de “Ciencias básicas e Ingenierías”, como el objetivo central de la práctica docente, lo que implica para ellos/ellas que el estudiantado adquiera, entienda, conozca, aprenda o comprenda el lenguaje y/o conceptos de la ciencia en la que se están formando (Miguel, Barry, Azucena, Alberto, Edna, Eimy, Emma, Isabella, Mauricio, y Roberto). Tales conceptos y lenguaje, según el discurso del profesorado es enseñado por ellos/ellas, con diferentes propósitos, por ejemplo, Miguel (febrero de 2024) quiere que el estudiantado aprenda los conceptos para que apruebe la materia porque él “sufre cuando alguien reprueba”. En el caso de Azucena, el estudiantado debe incorporar el lenguaje de la ciencia a su estructura mental para que pueda aplicarlos en un proyecto de investigación.

Una declaración elaborada por Edna sobre el propósito de la práctica docente es que lo único que se puede hacer es proporcionar las bases teóricas de la licenciatura al estudiantado, debido a que ella mencionó “no creo que logremos más [...] con los estudiantes que están, vienen de pandemia, la prepa la hicieron virtual, yo creo que das un reforzamiento y las bases de tu asignatura obviamente” (Edna, febrero de 2024). Tal objetivo de la práctica docente se corresponde al significado que tiene el profesorado participante sobre la práctica docente, ya que esta última es esencialmente entendida como una actividad, a través de la cual se transmite o comunica información, por lo que su objetivo está alineado por su significado y su hacer docente. Es decir,

la congruencia entre los métodos tradicionales de enseñanza observados y el propósito de sus prácticas revela la funcionalidad de estas prácticas, ya que ese tipo de métodos tradicionales les funcionan para que el estudiantado adquiriera el lenguaje de la ciencia.

Es decir, el objetivo de la práctica docente expresado por el profesorado participante refuerza la presencia del modelo tradicional en su esquema mental, enfatizando lo disciplinar sobre la didáctica y la andragogía, lo cual consolida la idea de que estos/as docentes se asumen primero como investigadores/as y después como docentes. Además, subyace la forma en la que entienden el conocimiento, que sería como algo acabado que se transfiere fielmente, no como producto de una construcción social y cognitiva. Bajo tal objetivo asignado a la práctica docente se promueve más la heteroformación del estudiantado, y el saber conocer.

En relación con lo anterior, la idea del estudiantado que viene de la pandemia se vinculó con lo expresado por algunos/as docentes sobre que el confinamiento “retrasó el aprendizaje de conocimiento por parte del estudiantado” (Miguel, febrero de 2024; Alberto, febrero de 2024; Sheldon, marzo de 2024), y no se desarrollaron habilidades, “como el trabajo en equipo” (Sasha, marzo de 2024), debido a que “los chicos como que hacían que aprendían, pero no aprendían” (Carl, marzo de 2024).

Otro de los objetivos asignados a la práctica docente, y que se relaciona con el anterior, es formar estudiantes competitivos/as a nivel nacional e internacional (Eimy, Alberto, Carl, y Leonardo). Bajo ese propósito del hacer docente, Eimy (febrero de 2024) externó:

[...] yo quisiera que cuando salen de tomar clase, tengan el mismo nivel que tendría un estudiante de [la misma materia] en cualquier lugar del mundo, no quiero formar gente nivel 3° mundo [...] quiero formar gente que pueda competir a nivel mundial.

Lo cual coincide con lo expresado por Carl (marzo de 2024), cuando menciona que el objetivo del hacer docente es “formar recursos humanos de buena calidad [porque] en estas áreas la competencia no es suave”. Dicho objetivo asignado por algunos/as docentes, principalmente del área de “Ciencias Básicas e Ingenierías”, a la práctica docente, continúa enfocándose en la promoción de conocimientos, más que en la promoción de competencias, o de una formación integral y autoformativa, esto último debido a que el profesorado insiste en que son ellos/ellas los que transmiten todo el conocimiento al estudiantado, soslayando la posibilidad de que el

estudiantado construya su propio conocimiento y desarrolle las competencias requeridas para el siglo XXI.

En relación con el significado anterior sobre la práctica docente, centrado en la enseñanza y transmisión de conocimientos, se identificó que para Miguel, Barry y Alberto sólo aplica para el nivel licenciatura, ya que expresaron que en el posgrado es diferente, por ejemplo, Miguel (febrero de 2024) mencionó:

[...] en maestría [...] yo les doy el tema muy general porque ellos son los que necesitan estudiar porque se tienen que acostumbrar a eso [...], no quiero que se queden con lo que yo les doy de clase, [que] no dependan de lo que yo les diga.

Es decir, las prácticas docentes enfocadas en la exposición y transmisión de conocimientos no son suficientes para nivel posgrado, además de que, por el discurso de Miguel, al parecer se busca más la promoción de la autoformación que de la heteroformación del estudiantado, lo cual se manifiesta en lo que mencionó Alberto (febrero de 2024), quien dijo que la práctica docente “es un poco una dictadura porque yo estoy dominando y yo digo qué hay que estudiar, [...] y cómo estudiarlo”, pero ¿por qué sucede de esa forma?, el docente expresó que al:

[...] inicio [en la licenciatura] hay que dirigir tanto los temas de cómo estudiarlo y el profesor está obligado a demostrar eso en detalle, [...] en maestría debe ser diferente, yo creo que ahí la docencia debe ser más, que el estudiante exponga, estudie por su cuenta, haga publicaciones. (Alberto, febrero de 2024)

Entonces, se infiere que, por lo menos para estos docentes, posiblemente el estudiantado de licenciatura no tiene las competencias para la autoformación y autoaprendizaje. En el caso de Barry (febrero de 2024), él comentó que en “las clases de licenciatura el estudiante aprende esencialmente un lenguaje [...] básicamente sobre la disciplina, [...] y ya para el posgrado, pues como que va adquiriendo habilidades y capacidades para averiguar cómo se generó esa información”. La diferencia que perciben estos/as docentes sobre la práctica docente a nivel licenciatura y posgrado, revela que en la realidad se podría estar retrasando la promoción de competencias para la autoformación hasta nivel posgrado, pero entonces ¿qué pasa con los/las estudiantes de nivel licenciatura que no tienen la intención de estudiar un posgrado?, ellos/ellas no tendrían la posibilidad de desarrollar las competencias necesarias para autoformarse y aprender a aprender, esto por lo menos dentro de la educación formal, y lo anterior a causa de la decisión del profesorado

quienes, al parecer, asumen que los/las estudiantes no tienen la capacidad de hacerlo, lo cual contradice el propósito formativo de la universidad asentado en su modelo y normativa.

Otra distinción que se encontró en el discurso de algunos/as profesores/as de “Ciencias Básicas e Ingenierías” sobre la práctica docente fue que, además de ser diferente por nivel académico (licenciatura y posgrado), también es diferente por área de conocimiento. Roberto, Alberto, Edna, Azucena y Eimy expresaron que la práctica docente en el área de ciencias exactas no tiene nada que ver con lo que se hace en humanidades y ciencias sociales, pero ¿cómo lo saben? Por ejemplo, Roberto (marzo de 2024) mencionó: “estoy seguro de que la persona que no se pone a escribir, literalmente a redactar los cálculos, aunque nada más los esté repitiendo, sino hace eso, no puede aprender, no en el área que yo profeso”. Es decir, por el discurso del docente se infiere que repetir y transcribir los cálculos es la única manera de aprender el lenguaje de la ciencia. Además, Azucena (febrero de 2024) explicó que en las ciencias exactas aprender el lenguaje es lo más importante (saber conocer) y los conceptos con los que ellos/ellas trabajan no están en discusión, y mencionó: “las cosas se llaman así [y por ello], yo no puedo hacer una mesa de discusión del metabolismo de las bacterias, es que eso no está en discusión”.

En ese sentido, Eimy también estableció el tipo de competencia que se desarrolla en el área de ciencias exactas, ya que ella comentó:

[...] con esto de las competencias también he tomado varios cursos al respecto, hay cosas que creo que no jalan bien, lo que tiene que ver con ciencia, no es un asunto de opinión, o de ideas preconcebidas, la estructura de un aminoácido es como es ¿qué le vamos a hacer?, [...] en ese sentido, la posibilidad de todas estas [competencias], un montón de actividades y de maneras de evaluar, que sugieren las competencias pues no aplican, la competencia es que se sepa lo que significa la palabrita en cuestión. (Eimy, febrero de 2024)

En ese sentido, la distinción que reconocen estos/as docentes sobre la práctica docente en su disciplina en relación con las de humanidades, refleja nuevamente la prelación de la disciplina en la práctica docente, lo cual se contrapone con la normativa respecto al discurso de la transdisciplinariedad que apela por trabajar la integración de las disciplinas y de los saberes para abordar problemas complejos, reconociendo la riqueza de cada disciplina, que se entiende también hacerlo desde el ser y el hacer del docente universitario.

Tales ideas se reflejaron en sus prácticas docentes, ya que se observó que Roberto y Alberto se enfocaron, durante sus sesiones, principalmente en escribir múltiples cálculos en el pizarrón, los cuales narraron y fueron copiados por el estudiantado. En el hacer docente de Azucena se observó que buscaba que el estudiantado repitiera los conceptos revisados en clase, por ejemplo, en una de las sesiones observadas, al inicio, la docente preguntó a los/las estudiantes por el concepto de un término, algunos/as estudiantes participaron, pero la docente les comentó que no estaban mencionando exactamente las palabras clave para la conceptualización del término, por lo que ella les dice el concepto. También las prácticas de Eimy y Edna se enfocaron en repasar diversos conceptos a través de un conjunto de diapositivas que explicaron a los/las estudiantes.

De forma contraria al significado tradicional del profesorado sobre la práctica docente, únicamente Leonardo, Nadia, Sasha, y Sheldon, docentes de “Educación y Humanidades”, pusieron de manifiesto la importancia de que el profesorado reflexione y sea consciente sobre sus prácticas docentes para transformarlas. Por ejemplo, Sasha (marzo de 2024) mencionó que la práctica docente es una “labor altruista, una labor de crítica, de análisis, de reflexión, que tiene que generar el amor a tener una conciencia social para transformar las problemáticas sociales, la realidad, el contexto [y] las prácticas”. Derivado de tal discurso, se infiere que la docente entiende, de acuerdo con las distinciones de Yurén (2005), la práctica docente como una “tarea” reflexiva, intencionada y transformadora que, según sus palabras, significa “erradicar prácticas tradicionalistas en donde el conocimiento lo tiene el maestro, [pues] el conocimiento tiene que ser generado en el salón de clases” (Sasha, marzo de 2024); es decir, la docente entiende la práctica docente como una tarea que transforma la manera en la que se adquiere el conocimiento, y este último es comprendido como algo que se construye y no como algo acabado. Tal significado, también se encontró en el discurso de Nadia, Leonardo y Sheldon; y se corresponde con un modelo centrado en el aprendizaje.

Lo expresado por Sasha (marzo de 2024) se manifestó en sus prácticas cuando se observaron actividades como la exposición o la creación de materiales visuales y/o auditivos para la presentación de un tema por parte del estudiantado. Sobre las exposiciones, los equipos elegidos por la docente para exponer entregaron, según ella, “las mejores” presentaciones (diapositivas). Durante la presentación de cada equipo se observó que la mayoría del estudiantado leyó el texto de sus diapositivas o sus apuntes, ante tal acción, la docente detuvo en repetidas ocasiones las exposiciones para pedirles a los/las estudiantes que explicaran lo que acababan de leer con sus

propias palabras, en algunos casos el estudiantado no respondió, entonces la docente preguntaba al grupo qué entendieron, y mientras esperó que el estudiantado respondiera, la docente les dijo “lo de menos es hacer el trabajo” (Sasha, marzo de 2024). Durante el confinamiento por la pandemia, la docente expresó que su práctica se complicó, sosteniendo que “el regreso a la presencialidad, al principio fue complicado porque los alumnos ya venían arrastrando muchos vicios, sobre todo se volvieron antisociales, e individualista, el trabajo en equipo costó mucho” (Sasha, marzo de 2024).

Si bien se observó que la docente gestionó diferentes actividades para que el estudiantado se involucrara en el proceso de aprendizaje, también se observó que, en el caso de las exposiciones el estudiantado no mostró comprender el tema, ya que realizaron una lectura en voz alta de sus diapositivas y no logaron explicar los términos que estaban exponiendo, lo que a su vez implicó que la docente estuviera a cargo de coordinar las exposiciones, los tiempos, las preguntas, e incluso que ella misma terminara explicando los términos que estaban revisando. Asimismo, se observó que la docente enriqueció el tema a través de ejemplos o preguntas detonadoras sobre la formación del estudiantado, sobre el tipo de estudiantes que son y el tipo de futuros docentes que quieren ser, esto último debido al tipo de unidad de aprendizaje que era responsable.

En relación con la transformación de las prácticas docentes, Nadia (febrero de 2024) expresó:

[...] un aspecto importante es tomar conciencia de lo que estamos haciendo, [...] si nosotros estamos formando futuros profesores, tenemos que empezar por transformarnos nosotros, o sea no nada más es llegar, dar el conocimiento y ahí te ves, sino realmente hacerlos pensar, hacerlos cuestionar.

Las prácticas docentes de Nadia fueron una combinación de técnicas, ya que efectuó una clase expositiva, como se explicitó anteriormente, y tuvo una sesión en donde la docente utilizó la técnica de “juego de roles” para que el estudiantado se asumiera como docente y aplicará una técnica de aprendizaje. Durante la sesión expositiva, se observó que la docente realizó preguntas de control para conocer si el estudiantado estaba entendiendo lo que ya había explicado, y no se hallaron preguntas detonadoras para estimular el pensamiento crítico y reflexivo, o el uso de metodologías, como el aprendizaje basado en problemas, para favorecer promover el desarrollo de dicha competencia. Bajo la misma idea de entender la práctica docente como una oportunidad de transformación Sheldon aludió a Nelson Mandela para expresar la frase célebre de dicho autor: “la

educación es el mejor instrumento que tenemos para cambiar el futuro, entonces, creo que los docentes trabajamos en eso” (Sheldon, marzo de 2024); con la intención de precisar que la práctica docente es un “acto de fe” (Sheldon, marzo de 2024) con respecto a que mejora la vida de los estudiantes, algo que considera no les toca ver como docentes en el corto tiempo que los acompañan en su proceso.

En ese mismo sentido, Leonardo (febrero de 2024) explicó que la práctica docente “es una reflexión acerca de lo que nosotros enseñamos en las aulas, vale, porque no puedes irte, terminando una clase, sin que reflexiones qué fue lo que hiciste, positivo y negativo”. Es decir, si bien, Leonardo insistió en la importancia de reflexionar sobre la práctica docente, no se visibilizó esto en su hacer cotidiano, debido al tipo de prácticas docentes centradas en la enseñanza que emplea y a la repetición de estas. Si bien, estos/as cuatro docentes abordan la práctica docente con términos más constructivos, se observó que promueven un rol activo y participativo por parte de sus estudiantes, permitiéndoles tomar decisiones respecto a su proceso de evaluación y formativo (Sheldon, marzo de 2024), y participar en diversas actividades (Sasha y Nadia), al terminar el confinamiento y regresar a la presencialidad, parece que el confinamiento nunca sucedió pues regresaron a hacer lo que hacían antes del confinamiento, ya que no vivieron la experiencia como una oportunidad para repensar en la práctica docente, sino parece que trataron de sobrevivir y adaptar lo que ya hacían a los medios por los que continuaron desarrollando su práctica docente. Es decir, el confinamiento no se convirtió en un espacio de reflexión para el profesorado universitario, sino que fue un período de incertidumbre y de desagrado.

En correspondencia con el significado de la práctica docente como una tarea reflexiva que erradica prácticas tradicionales para que el estudiantado construya el conocimiento, se encontró en el discurso de Barry, Carl, Nadia, Sheldon, Carola, Frida, Augusto, Donna y Sasha, quienes son en su mayoría docentes de “Educación y Humanidades”, que el objetivo de la práctica docente es favorecer el pensamiento crítico del estudiantado universitario, que en palabras de Augusto significa ayudar a que:

[...] el alumno sea capaz de dudar de sus propias certezas y de las propias certezas de las que se le han inculcado, [porque] si el estudiante no es capaz de eso y yo no soy capaz de motivar eso, en gran medida para mí es un fracaso. (marzo de 2024)

Ante tal propósito asignado a la práctica docente, se encontró en los testimonios de los/las docentes la importancia de que el estudiantado no sólo memorice, sino que lo analice y comprenda la utilidad de los conocimientos en su futura labor profesional. Bajo ese objetivo, en las prácticas docentes observadas se identificó que Barry, Nadia, Carola, Augusto, Donna y Sasha utilizaron la exposición por parte de los estudiantes como una manera de hacer que ellos/ellas generen sus conocimientos y se involucren en el proceso de aprendizaje.

Y entre el discurso del profesorado, también se vislumbró que ellos/ellas consideran que el objetivo de la práctica docente es formar buenos seres humanos, con “valores, virtudes” (Sasha, marzo, 2024), “autonomía y autorregulación” (Carola, marzo de 2024). En el caso de Carola, el utilizar un cronograma de clase, el cual comparte con sus estudiantes, es una de las formas que implementa para que el estudiantado no dependa de ella, ya que comentó lo siguiente:

[...] no me gusta que el alumno dependa de mí, no es que no me guste que me molesten, es que no es molestia para mí, pero es más bien, no dependas de mí, o sea, por esto tienes tu cronograma, tú organízate, tú decide, entras o no entras, entregas o no. (Carola, marzo de 2024)

Sobre el testimonio de Carola, la docente expresó que durante el confinamiento esto promovió aún más la autonomía del estudiantado, debido a la forma en la que organiza sus sesiones.

En relación con la importancia de que el profesorado reflexione y sea consciente de sus prácticas docentes, Alberto, Miguel, Mauricio, Nadia y Frida expresaron que la práctica docente es conocer al estudiantado, respecto a su estado emocional y familiar, sobre ello dijeron, la práctica docente implica: “conocer los problemas que enfrenta el estudiantado” (Alberto, febrero de 2024), “conocer cómo son los estudiantes, qué les gusta y qué no les gusta” (Miguel, febrero de 2024), “escucharlos” (Mauricio, febrero de 2024), “saber cómo están y cómo se sienten” (Nadia, febrero de 2024) y “conocer la situación personal de [los] estudiantes, sus preocupaciones y desenvolvimiento, saber si trabajan [y conocer] si sus familias están con salud” (Frida, marzo de 2024). Estas ideas, sólo se vieron reflejadas explícitamente en las prácticas de Miguel, pues él al inicio de las sesiones se acercó a los/las estudiantes para saludarlos/las por su nombre y preguntarles cómo estaban y cómo iban en sus clases. En el caso de la práctica de Alberto, no se observó una interacción con el estudiantado, sino que sus sesiones fueron completamente resolver cálculos en el pizarrón, dando la espalda al estudiantado, hablando hacia el pizarrón y sólo haciendo

preguntas de control respecto a si podía borrar el pizarrón para seguir resolviendo problemas físicos. En las observaciones del hacer docente de Nadia se identificó una relación de confianza entre ella y los/las estudiantes.

La práctica docente también significa para el profesorado un conjunto de actividades que traspasan el espacio educativo, las cuales requieren tiempo y esfuerzo porque las tienen que realizar en casa, fuera del aula (Carola, marzo de 2024; Sasha, marzo de 2024), “lo cual les implica un trabajo extra” (Donna, marzo de 2024), “muchísimo esfuerzo, compromiso, responsabilidad, entrega” (Sasha, marzo de 2024), trabajo que además “les quita un montón de tiempo” (Barry, febrero de 2024). Específicamente se identificaron dos actividades en el discurso del profesorado: la planeación y la actualización. Respecto a la primera, se descubrió que algunos/as participantes (Edna, Carola y Donna) asocian la práctica docente con la planeación de clase, por ejemplo, Carola (marzo de 2024) explicó lo siguiente:

[...] la práctica docente para mí implica tres momentos [...], un antes, durante y después, [es decir, el antes es], la planeación de clase, qué objetivos, qué materiales, qué contenidos curriculares; [el durante] es la puesta de esa teoría que tú tienes, que pues tú propones; [y] posterior viene la evaluación, [en donde] evalúas al estudiante para ver hasta dónde ese objetivo, esa meta se cumplió.

Las prácticas docentes del profesorado participante dieron cuenta del “durante”, momento en el que se ejecuta lo planeado, en la mayoría de las sesiones observadas se halló claridad con el tema que iban a revisar por día, lo cual también se reflejó en la presentación de diapositivas, en la propia exposición del profesorado y en la organización de actividades. La evaluación, como un momento de la práctica docente, apareció constantemente en el discurso del profesorado desde la idea del “examen”, instrumento que es utilizado para comprobar su aprendizaje, el cual es entendido en los límites de aprender conocimientos disciplinares. Un testimonio que lo ejemplifica es el de Miguel (febrero de 2024), quien dijo: “el examen es para mediar cuánto han aprendido”. La evaluación para Sheldon, Augusto, Carola, Sasha y Donna, docentes de “Educación y Humanidades”, es formativa, ellos/ellas no aplican exámenes, sino que sus evaluaciones están centradas en actividades durante las sesiones y en proyectos finales. La evaluación fue para la mayoría del grupo de docentes participantes algo difícil de llevar a cabo durante el confinamiento

del COVID-19, pues consideran que había “trampas y plagio” (Barry, febrero de 2024; Sasha, marzo de 2024; Miguel, febrero de 2024; Emma, febrero de 2024; Isabella, febrero de 2024).

En ese sentido, Donna (marzo de 2024) también expresó que la práctica docente implica hacer “trabajo extra para desempeñar su función como docente, [lo cual] no es remunerado”, y explicó que, al llegar al aula, el docente ya tiene que llevar su planeación de clase y eso significa trabajar en su casa e invertir más tiempo. En el caso de Sheldon, Carola, Augusto y Leonardo manifestaron que a ellos y a ella no les gusta hablar de “planeaciones”, sino de organización de las sesiones, esto debido a que cuando se habla de planeación se hace referencia a un requisito institucional, pero cuando utilizan una forma diferente de organizarse (encuadre o cronograma), esta es más flexible y adaptable al estudiantado universitario, además de que a través de dicha organización de clase otorgan al estudiantado la oportunidad tanto de que se involucre en las decisiones de trabajo y evaluación, como una forma de autorregular su progreso en la unidad de aprendizaje.

Si bien, las observaciones de las prácticas docentes se realizaron dentro de un aula de clases, dicho significado se expresó en las observaciones de clase y en lo que el profesorado dice que hace. En el caso de Sheldon (marzo de 20024), él durante sus sesiones hizo referencia en repetidas ocasiones al “encuadre” que revisaron en grupo y con el que acordaron trabajar al inicio del semestre. Además, en una de las sesiones observadas, el docente mencionó que ese día dedicarían un tiempo en avanzar en sus proyectos de investigación, tal como estaba organizado en su encuadre, por lo que les pidió que comenzarán a trabajar, los/las estudiantes parecían estar confundidos, algunos/as comenzaron a utilizar su computadora o celular, y después de unos minutos el docente les preguntó si ya estaban trabajando en su “protocolo”, a lo que ellos/ellas contestaron que no podían descargar su documento, que no lo tenían o que estaban abriéndolo, entonces el docente les recordó que el día anterior él les mencionó que iban a trabajar con su protocolo por lo que tenían que tener lo necesario para ello, evidenciando que los estudiantes no llevaban el documento para trabajar en la sesión.

Respecto a la segunda actividad con la que caracterizan el objeto de representación, Carola (marzo de 2024) dijo “la práctica docente para mí sería, pues no sólo estar en el aula, sino todo lo que involucra el profesor, desde la indagación [y] la actualización que tienes que llevar a cabo”. Sobre este último punto, el profesorado universitario reconoce que la práctica docente es una

oportunidad para actualizarse en los contenidos de la disciplina al preparar la clase, ya que, a Barry, Leonardo, Azcuena, Eimy, Carola y Sheldon les interesa actualizar la información que le transmiten al estudiantado para comunicarles la información más reciente de la disciplina. Bajo esas ideas, Nadia (febrero de 2024) comentó que la práctica docente:

[...] te hace que te sigas preparando, porque también hay que actualizarse, entonces te vas preparando, vas teniendo más conocimientos, te vas especializando en un área y al final de cuentas [...] la idea es actualizarse y darles lo más nuevo, no dejarlos en lo viejo, en los mismo.

Lo anterior, refuerza el significado del profesorado sobre la práctica docente, ya que reconocen la necesidad de actualizar los conocimientos disciplinares, para actualizar los conocimientos, pero no para actualizar o cambiar las prácticas docentes.

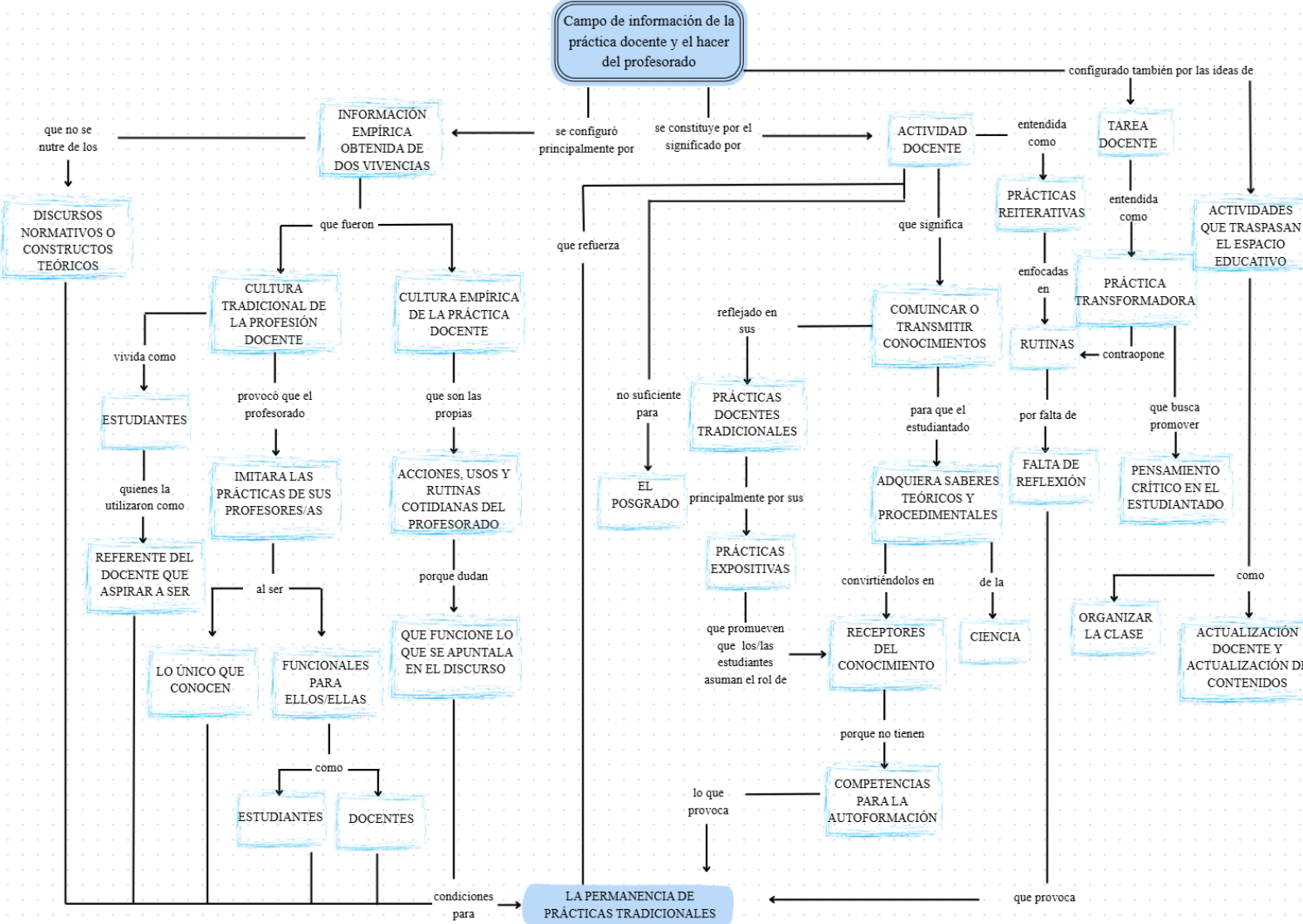
Sobre ello, debido a que Barry (febrero de 2024) reconoce que uno de los errores más comunes de la docencia es: “[...] diseñar contenidos de clase [...] para que los estudiantes sepan lo que nosotros, y eso es una burrada porque los estudiantes se están preparando para el futuro, no para hacer lo que nosotros ni lo que vivimos nosotros”. Tal fue el caso, que incluso Leonardo expresó que él deja de lado los programas de estudio porque no tienen temas actualizados, además de insistir que “la docencia en la actualidad no tiene nada que ver con la forma en la que yo me formé hace ya 20 años” (Leonardo, febrero de 2024). Con estas ideas de la “actualización” como aspecto para caracterizar la práctica docente, se visualizan dos situaciones. La primera es que al hablar de “actualizar los contenidos”, esto se relaciona con el significado principal que tienen sobre la docencia que es la “transmisión y comunicación de conocimientos”, quedando nuevamente en el nivel de “saber conocer”. Y la segunda, es que a pesar de que se busca la actualización, sólo es sobre el conocimiento de la disciplina, pero no sobre las formas para favorecer el aprendizaje del estudiantado, por lo que deriva en la permanencia de prácticas tradicionales centradas en clases expositivas y en la transmisión de conocimientos, favoreciendo la adquisición de información y la heteroformación del estudiantado.

En el caso de Sheldon y Donna, su discurso mostró que la práctica docente cotidiana, al estar en relación con el estudiantado universitario, se convierte en una oportunidad de aprendizaje, ya que los/las estudiantes tienen nuevas ideas o información diferente, lo cual se convierte en una posibilidad de aprender durante su hacer docente.

En la *Figura 17* se exponen los elementos principales que conformaron los significados y conocimientos que el profesorado tiene sobre la práctica docente. En síntesis, el campo de información de la RS del profesorado universitario sobre la práctica docente está configurado por significados relacionados más con el modelo centrado en la enseñanza, lo cual revela que los significados que el profesorado le ha atribuido a la práctica docente para entenderla y actuar en consecuencia, no fueron desestabilizados porque el confinamiento del COVID-19 no se vivió como un momento y espacio para reflexionar y mejorar la práctica docente, sino como un período para sobrevivir y adaptarse con lo que ya sabían. Es decir, las prácticas docentes del profesorado durante el confinamiento fueron consistentes con la RS que ellos/ellas tienen sobre la práctica docente, lo cual reforzó la RS, que implicó su permanencia y participación en procesos de reproducción de prácticas tradicionales.

Figura 17

Campo de información de la RS del profesorado universitario sobre la práctica docente. Balance general



Nota: Elaboración propia con base en los datos empíricos analizados.

5.2 Campo de actitud de la RS y su manifestación en las prácticas docentes del profesorado participante

Como parte del contenido de la RS del profesorado participante sobre la práctica docente, en este apartado se presentan las valoraciones y posicionamientos que ellos/ellas tienen sobre el objeto de representación, así como se muestra también la manifestación de tales sentidos en el hacer docente del profesorado. Los elementos cognitivos y valorativos que configuran esta dimensión de la RS son en torno al estudiantado universitario, el profesorado y sobre las condiciones institucionales y laborales, lo cual adquiere sentido al evocar que su campo de imagen o representación del profesorado sobre la práctica docente está configurado por esos aspectos. Se presentan en dicho orden, debido a que el estudiantado, fue el aspecto al que el profesorado le ha atribuido una carga más fuerte de valoraciones y sentidos para entender y actuar sobre la práctica docente.

5.2.1 Valoraciones de desagrado y gusto sobre el estudiantado universitario como aspecto de la práctica docente

Entre las valoraciones que el profesorado le ha atribuido al objeto de representación se encontró, a través de sus discursos, que a la mayoría de ellos/ellas lo que más les desagrada y duele de la práctica docente es el desinterés del estudiantado universitario hacia su aprendizaje y formación profesional. Sobre ello, Augusto comentó que aquello que le disgusta de la práctica docente es el desencanto del estudiantado, por lo que mencionó lo siguiente:

[...] a veces sí noto el desencanto, cierta indiferencia o pérdida de sentido de lo que significa ser estudiante, porque igual nos han desvalorizado el papel del estudiante como tal [además, se ha] ido modificando el tipo de estudiante, yo veía antes que los estudiantes les interesaba en sí el conocimiento, les interesaba aprender disciplinas o saberes, [es decir] había un interés de los estudiantes que hacía estimulante la docencia. (Augusto, marzo de 2024)

Tal valoración, que este docente manifestó al explicar por qué él perdió el gusto por la docencia, revela dos tipos de estudiantes universitarios, lo cual modifica su propia posición frente a la práctica docente, puesto que la pérdida del gusto por la docencia lo asocia con el estudiantado indiferente, y la motivación por la docencia lo vinculó con el estudiantado que estaba interesado por el conocimiento. Además, lo anterior evidencia que el sentido atribuido al objeto de representación revela que el profesor, como lo dice, percibe una pérdida de sentido de ser estudiante, pero se infiere que él, al identificar el desinterés del estudiantado también ha perdido el

sentido y propósito de su hacer docente. Es decir, si para él la práctica docente es la transmisión de conocimiento e inculcar habilidades de pensamiento, pero no hay estudiantes interesados en adquirir conocimientos o desarrollar habilidades de pensamiento, eso parece afectar el sentido y la valoración que el profesorado tiene sobre la práctica docente.

En las sesiones de este docente (Augusto), se observó la exposición de temas por parte del estudiantado, en donde aquellos estudiantes que no estaban exponiendo se percibieron distraídos al estar algunos/as utilizando el celular y una estudiante al estar maquillándose, lo cual mostró indiferencia por parte del estudiantado. Sin embargo, ante tales actitudes y acciones de los/las estudiantes, el docente no reaccionó de ninguna manera, por tanto, también se puede inferir indiferencia por parte del él, a pesar de que él manifestó que, si él no lograba hacer que el estudiantado dudara de sus certezas, eso se convertía en un fracaso para él. En ese sentido, el desagrado por el desinterés y apatía del estudiantado se infiere que está asociado a la propia pérdida de motivación profesional por parte del docente.

Este desagrado por el desinterés del estudiantado universitario se identificó, en el caso de Eimy (febrero de 2024), a través del siguiente testimonio:

[...] puede ser deprimente [...] cuando en lugar de clase parece una misa de cuerpo presente, no hay, no hay conexión, no hay manera para mí [porque] uno puede buscar 100 maneras de explicar algo, [pero] si a quien se lo estás explicando está pensando a dónde se va a ir a reventar a las 7 de la noche, da exactamente lo mismo [lo] que estés diciendo.

Cuando la docente utiliza la expresión “misa de cuerpo presente” para describir una sesión de clase que para ella no funciona y es deprimente, se infiere que alude a una práctica docente en la que el profesor y los/las estudiantes están desconectados/as, en donde la misa es el aula de clase, y al ser la misa un rito litúrgico también se estaría hablando de una forma tradicional de hacer docencia. La misa de cuerpo presente se celebra en presencia del difunto por lo que se infiere que la docente hace alusión a que el estudiantado está presente de forma física, pero su mente y atención no están en ese momento. Lo cual consideró también sucedió durante el confinamiento por el COVID-19, ya que expresó “lo que veo es que muchos [estudiantes] ahora se desconectan mentalmente, supongo con alta sospecha de certeza, que durante el confinamiento se desconectaban física y mentalmente” (Emmy, febrero de 2024).

Las observaciones del hacer docente de Eimy permitieron identificar que sus sesiones fueron clases magistrales en donde la docente expone el tema a través de un conjunto de diapositivas, con base en un libro, con la intención de transmitir conocimiento y, como se mencionó en el apartado anterior, para que el estudiantado adquiriera el lenguaje de la ciencia.

En una de las sesiones la docente les recordó a los/las estudiantes que tienen la obligación de leer el capítulo correspondiente antes de que ella exponga toda la información de ese capítulo, para que ellos/ellas puedan hacer preguntas, lo cual sucedió escasas veces, por lo menos en las dos sesiones observadas. También se identificó que los estudiantes regularmente no responden a las preguntas de la docente ni tampoco realizan preguntas, por ejemplo, en una sesión les preguntó si habían leído el capítulo correspondiente para revisar en esa sesión, y no hubo respuesta por parte de los estudiantes (muestra de desinterés), por lo que más adelante la docente les dijo que, por lo menos, leyera los resúmenes de los capítulos para el examen, que significa que la docente aceptó el hecho de que los estudiantes no lean los capítulos de libro antes de cada sesión. Incluso, en dicha situación se entiende que la intención de la docente al pedir que lean no es únicamente que puedan hacer preguntas durante la sesión, sino que aprueben el examen. Entonces, el desinterés también se ve reflejado en el propio docente, e incluso se infiere que el docente se conforma, “porque no hay de otra” (Eimy, febrero de 2024), con que los estudiantes lean los resúmenes del capítulo.

Sobre lo anterior, Frida (marzo de 2024) explicó que: “los docentes se van endureciendo con el tiempo y que no, ya no les importa si se desencadena el proceso de aprendizaje o no, les importa hacer su trabajo, cubrir sus horas y obtener su salario”; lo cual también refiere al motivo por el que algunos/as docentes se dedican a la docencia que es porque es obligatorio debido a las actividades que debe realizar por su categoría laboral.

El desinterés del estudiantado también quedó expuesto cuando Edna mencionó que los /las estudiantes “están retraídos, [...] o sea, están en otro mundo, no tienen tanto interés” (febrero de 2024) y con la idea de algunos/as docentes (Barry, Alberto, Eimy, Emma, Edna, Miguel, y Carl) sobre que el estudiantado aparenta estar, pero en realidad su mente y su atención no están durante la clase. Por ejemplo, Emma (febrero de 2024) dijo que lo que le desagrada es cuando los/las estudiantes “se duermen, definitivamente cuando te das cuenta de que de plano ya los perdiste, [...] y que están ahí nada más, pero que realmente no les está llegando, [y] eso es como “arrrrrjjj”, ya ni

para qué doy clases”. Nuevamente, se puede observar una pérdida de sentido de su práctica docente, cuando la docente expresa “ya ni para qué doy clases”.

En ese sentido, Azucena compartió una experiencia que tuvo con un grupo de estudiantes, la cual también es para ella una muestra de falta de interés por parte de ellos/ellas:

[...] los chicos no consultan el libro de texto, [...] a mí este semestre me pasó, se los doy el primer día de clase, y como a la tercera clase, encargué una tarea que era hacer un cuestionario a partir de uno de los capítulos del libro, bueno, hasta que dejé esa tarea alguno me dijo que no había podido abrir el PDF, lo cual muestra que ni siquiera se habían tomado la molestia de ver que les había llegado, y entonces digo ¿cómo vino a clase?, porque a veces uno dice, a lo mejor yo soy una prejuiciosa y ellos sí estudian, pero yo quiero que sean unos genios, pues no, porque ni siquiera se habían enterado de que no servía la liga. (Azucena, febrero de 2024)

Lo anterior revela una actitud pasiva por parte del estudiantado universitario y una heteroformación, en donde al parecer, si revisan los materiales, lo hacen para cumplir con ciertas actividades y/o tareas no para aprender o porque les interese. Según el discurso de Miguel, un estudiante no hace la tarea porque el docente no lo motivó, ya que expresó: “no hizo la tarea, no lo motivaste, no estudió, no lo motivaste, muchas cosas dependen de nosotros como profesores” (febrero de 2024). Esto a su vez, se vinculó con el posicionamiento de Azucena, Edna, Mauricio y Sasha en torno a que la práctica docente requiere que el estudiantado asuma su responsabilidad dentro del proceso formativo porque si no es así no funciona. Por ejemplo, Sasha (marzo de 2024) expresó:

[...] cuando se suspenden clases, no es que me moleste, porque a veces hay eventos acá abajo, [pero] los alumnos lo agarran de pachanga, y entonces en lugar de ir a la conferencia, en lugar de estar en el club, [...] se van a desayunar, se van a comer, se van con el novio y entonces ya no se cumple el objetivo ni en el salón ni tampoco en la actividad institucional, entonces eso me molesta, que el alumno no esté consciente de que si no va a estar en el aula, pues tiene que cumplir con otros objetivos y actividades.

En ese mismo sentido, tanto Azucena como Mauricio consideraron que, si el estudiantado no elabora sus tareas o no participa de cierta forma durante la sesión, ello complica la práctica docente y la hace cansada. Sobre esto último algunos/as docentes reconocieron que los/las

estudiantes “van navegando por encima” (Barry, febrero de 2024), “le ponen medias ganas nada más por cumplir” (Miguel, febrero de 2024), “están pensando en otra cosa” (Eimy, febrero de 2024), “hacen que aprenden, pero no aprenden” (Carl, marzo de 2024), y “no quieren estudiar” (Sasha, febrero de 2024). En el caso de Leonardo (febrero de 2024), lo anterior es una situación que le lastima, en tanto que explicó lo siguiente: “que los alumnos no tengan un propósito de estudio claro, me lastima, me causa dolor que mi alumno pues no valore la oportunidad que [le] están dando sus papás, el medio, no sé [...] eso es para mí desanimoso”.

Es decir, la falta de interés y compromiso del estudiantado con su aprendizaje y formación impacta en el sentido que el profesorado ha asumido frente a la práctica docente, siendo para ellos desagradable y desalentador que sus estudiantes no muestren disposición e interés en y durante su proceso formativo, que identifican cuando los estudiantes: no leen, no participan en clase, no se involucran en las actividades y se duermen. Sin embargo, también se observó, durante las prácticas, cierto conformismo o resignación por parte del profesorado frente al desinterés del estudiantado, ya que no hay ninguna reacción por parte del profesorado para revertir ello y promover que el estudiantado se involucre o se interese por su formación y aprendizaje. Dicho desinterés del estudiantado que es reportado por el profesorado se reflejó en la mayoría de las sesiones observadas de los/las docentes participantes, ya que en cada una se observó que el estudiante regularmente no responde las preguntas del profesorado a pesar de ser de control o de conceptos, ni presenta dudas ni genera preguntas durante las sesiones a los/las profesores/as.

Tal sentido atribuido a la práctica docente por parte del profesorado universitario más que ser una queja, parece ser un indicador de una crisis del sentido de la práctica docente, es decir ¿cómo y para qué hacer docencia si el estudiantado no está interesado o no se involucra en el proceso?, así como de la necesidad de repensar el hacer docente en función de las necesidades del estudiantado universitario con el que conviven cotidianamente, no con el que esperan, sino con el que existe.

En el caso de Azucena (febrero de 2024), la actitud del estudiantado frente a su aprendizaje además de ser desagradable es frustrante, y por ello se pregunta “¿cómo ponerles mi cabeza?, ¿cómo le hago para que comprendan?”, tal frustración se vio reflejada en sus prácticas docentes debido a que en una ocasión la docente simuló con sus manos que quería ahorcar a los/las

estudiantes porque no se acordaban de un concepto que les estaba preguntando, además de expresar que le parecía increíble estar regresando a ese tema.

De acuerdo con el discurso del profesorado participante existen varias razones por las que no se presenta interés por parte del estudiantado hacia su aprendizaje y/o formación, por ejemplo, para Augusto y Barry, el desinterés del estudiantado es consecuencia del poco esfuerzo requerido para obtener información, en seguida su testimonio:

[...] la inmediatez y gratuidad de la información [...] no en el sentido de que sea gratis, sino que no necesitas esfuerzo para saberlo, ha tenido el efecto de un desinterés, con el que vamos a tener que contender [porque] ha tenido como resultado el que pierda importancia la memoria y la integración de la información en ideas. (Barry, febrero de 2024)

Además, de tal gratuidad de información disponible para el estudiantado, también existe según Augusto (marzo de 2024) un “exceso de información, [que el estudiantado] no sabe procesar o no tienen interés o el gusto por esta idea del conocimiento, el conocimiento como una posibilidad de descubrir mundos distintos y de comprender mejor su vida”, es decir, el docente considera que el estudiantado no tiene las habilidades para procesar la información disponible. Por ejemplo, en el hacer docente de Barry, se observó que cuando retroalimentó la exposición de un estudiante, justamente expresó que él tuvo la impresión de que el estudiante revisó y exploró mucha información, pero no profundizó y parece que no entendió todos los procesos, incluso dijo que no presentó la transcripción del proceso (objetivo de la exposición). Tal exceso de información es para Eimy una posibilidad para que la clase deje de ser una misa de cuerpo presente, ya que mencionó que para estar en una clase en la que los/las estudiantes “no contesten, así como en una misa de cuerpo presente, para ello váyanse a ver vídeos, hay un chorro, no todos están bien, pero pues la misma información está en videítos” (Eimy, febrero de 2024).

Ese posicionamiento por parte del profesorado también revela el desplazamiento del docente como el único poseedor de la información, pues ellos y ella reconocen que el estudiantado tiene información inmediata que puede consultar o revisar a través de sus aparatos tecnológicos. Sobre ello Carl (febrero de 2024) expresó que no les gusta que parte del cerebro del estudiantado sea su teléfono, y comentó: “he tenido que regañar a los estudiantes: estás en clase o vete a aprenderlo en el teléfono, porque no tiene sentido que estés aquí en cuerpo, pero tu mente no esté aquí”. Frida también comentó que un aspecto negativo de la práctica docente es el uso del celular

por parte del estudiantado universitario durante las sesiones de clase, debido a que considera que el estudiantado:

[...] pocas veces se despegan del celular, [...] entonces ese es un aspecto negativo, que no exista una política respecto al uso de los celulares, hay gente que toma apuntes en el celular, entonces está escribiendo o eso creemos y hay gente que está mensajeándose, [entonces] es una lucha constante contras las pantallas, y eso los hace zombis (Frida, marzo de 2024).

Es decir, lo comentado por estos/as docentes, subraya nuevamente la idea de que la práctica docente es la transmisión de información, y cuando se entiende de esa forma la “práctica docente” es posible pensar que ver vídeos o buscar información puede sustituirla. El desagrado presentado por el profesorado participante por el uso del celular se entiende que no es sólo una cuestión de distracción o disciplina en el aula, sino a una amenaza del sentido de la práctica docente como conjunto de actividades para transmitir conocimientos, pues reconoce otras formas en la que el estudiantado se relaciona con el conocimiento, que es a través de sus dispositivos móviles.

En relación con el uso del celular, Mauricio, Carl, Roberto y Carola explicitaron su desagrado por la sustitución de la toma de notas por fotografías, por ejemplo, Carl (marzo de 2024) mencionó:

[...] antes, nosotros qué hacíamos, veíamos la clase y tomábamos nuestras notas ¿no?, pero en día los chicos te sacan el celular y porque toman foto del pizarrón piensan que eso ya, yo les digo, pero es que ok, está bien, ya tomaste la foto, pero seguro que esa foto ya no la vas a volver a ver, [...] y eso es lo que no me gusta.

Debido a lo anterior, Carola (marzo de 2024) comentó que ella tuvo que implementar en sus clases la obligación de tomar apuntes, aunque ella considera que tal medida es “conductista”. Además, tanto Carl como Sasha para pedir a los/las estudiantes que dejen de utilizar sus celulares, usaron la expresión “tírenlos por la ventana” (Carl, febrero de 2024), haciendo referencia a su disgusto porque el estudiantado lo utilice en clase. El uso del celular por parte del estudiantado universitario fue notorio y constante en las observaciones realizadas de clase de Nadia, Azucena, Carl, Sasha, Augusto, Frida, Sheldon y Leonardo, convirtiéndose en un distractor para el estudiantado, aunque en las sesiones de este último docente funcionó para la lectura de documentos durante las sesiones.

Otra de las razones por las que Alberto, Miguel, Roberto y Sasha perciben que el estudiantado no muestra interés por su formación es debido a que han observado que a muchos/as de ellos/ellas no les gusta lo que están estudiando, lo cual les disgusta y molesta, y en el caso de Sasha le preocupa específicamente, cómo va a afectar eso en el futuro hacer profesional del estudiantado que se está formando para ser futuro docente, es así ya que mencionó:

[...] los alumnos que no quieren estudiar, yo creo que eso es algo muy feo porque hay alumnos que no quieren estar aquí, hay alumnos que [...] vienen aquí obligados, que están reubicados, [...] entonces eso me cala ¿sabes?, porque digo, entonces ¿qué tipo de maestra vas a hacer el día de mañana?, un maestro sin vocación, un maestro que va a estar en un lugar en donde no le gusta estar y se nota en las malas actitudes, porque se nota que no le gusta estar aquí, se nota que no le gusta leer, se nota que no quiere trabajar en equipo, llega tarde, todas esas acciones negativas van de la mano con eso de que no quieren estar aquí. (Sasha, marzo de 2024)

En una de las sesiones de Sasha se observó que ella misma señaló que el estudiantado era pasivo, que no se han convertido en estudiantes, además de que les dice que ya se dio cuenta que no tienen ninguna habilidad para trabajar en equipo y que no leen pero que eso sólo les afecta a ellos/ellas. En ese sentido, se encontró también que el profesorado presenta un posicionamiento particular en torno a la lectura del estudiantado, pues para ellos/ellas a los/las estudiantes nos les gusta leer, además de que asumen que es muy difícil promover la lectura en el estudiantado (Barry, Azucena, Edna, Eimy, Leonardo, y Sasha). Por ejemplo, Edna (febrero de 2024) comentó “estimularlo a leer es algo de lo más complicado que hay ahorita, porque los estudiantes no leen, muchos se presentan a tu clase y es lo que tú les das”, por lo que el testimonio de Edna muestra nuevamente la pasividad y heteronomía que el profesorado universitario identifica en el estudiantado, lo cual es algo desagradable, frustrante, y difícil para ellos/ellas.

Además, aparece nuevamente el pensar que el estudiantado “no tiene la capacidad ni de lectura ni de escritura” (Frida, marzo de 2024), “ni de comprensión lectora” (Azucena, febrero de 2024), lo cual resulta en lo expresado por Sasha (marzo de 2024) “en estudiantes mal formados”. Pero ¿qué hacen los/las docentes para promover que el estudiantado lea?, en el caso de Carola (marzo de 2024) utiliza el reporte de lectura como una forma de controlar que el estudiantado lea, Edna usa la amenaza de hacer examen sino leen y Leonardo lee en voz alta con los estudiantes

durante las sesiones para que, según sus palabras, el estudiantado “al menos lea unas 15 hojitas [...] durante el transcurso de 3 o 4 clases” (Leonardo, febrero de 2024). De acuerdo con la “pirámide de aprendizaje” de Edgar Dale, la lectura es una actividad pasiva en la que el estudiantado no participa directamente en el proceso de aprendizaje, sino se enfoca más en la recepción de información (Cano et al., 2009), por lo que si el docente se enfoca en esta actividad se estaría promoviendo la pasividad del estudiantado en el proceso de aprendizaje, esto sin desvalorizar la práctica de la lectura.

Es ese sentido, también se halló que el profesorado universitario presentó una posición sobre el estudiantado en torno a que no existen estudiantes que asuman un rol activo y participativo en su proceso de formación. Como se presentó en líneas precedentes, Azucena (febrero de 2024) expresó dudas sobre la existencia de ese tipo de docentes.

La docente pone de manifiesto que el rol del estudiantado, apuntalado en el discurso oficial de la universidad, es idealista debido a que cuestionan que los/las estudiantes estén asumiendo el rol que se ha establecido discursivamente para ellos/ellas dentro del proceso formativo. Y así como esta docente, Sasha, Frida y Carola expresaron que los/las estudiantes son dependientes del docente, puesto que consideran que “no son suficientemente maduros para elaborar un proyecto teórico” (Alberto, febrero de 2024), ni para autorregularse porque “requieren de vigilancia para entregar tareas”, etc. (Frida, marzo de 2024; Carola, marzo de 2024). Por lo que, al considerar que no existe el estudiantado que se declara en la normativa universitaria, el profesorado participante está denunciando una brecha entre la normativa que precisa el ideal del estudiantado universitario y el estudiantado con el que convive cotidianamente, además que expresa que no observa acciones diferentes por parte del estudiantado, quien se limitaría, según el profesorado, a cumplir con tareas y actividades por cumplir.

En el caso de Leonardo, Augusto, Carola y Azucena comentaron que les gustaría que los estudiantes tuvieran la capacidad de buscar, seleccionar y procesar textos, pero asumen que no la tienen, un testimonio que lo ejemplifica es el de Carola (marzo de 2024) quien dijo:

[...] me gustaría que los estudiantes tuvieran más autonomía para buscar el material, pero pues terminan impartíendote lo que dice Wikipedia o el rincón del vago, entonces todavía no hay esas habilidades y destrezas para hacer una indagación más académica, entonces yo les procuro el material.

Igual que Carola, Augusto y Leonardo expresaron que ellos prefieren proporcionarles los materiales de lectura a los/las estudiantes porque consideran que no tienen las capacidades para seleccionar textos válidos. Esto, se relaciona con lo abordado precedentemente respecto a que el profesorado considera que el estudiantado no lee, es desinteresado con respecto a su formación y aprendizaje, y también con esta promoción pasiva y heterónoma por parte del profesorado, ya que, ante tal creencia y posicionamiento en torno al estudiantado, lo que ellos/ellas hacen como parte de sus prácticas docentes: transmisión de conocimientos, proporcionarles el material, enfocarse sólo en lecturas, entre otras, también alimenta la pasividad y heteronomía del estudiantado, soslayando o postergando el desarrollo de habilidades para el autoaprendizaje y la autoformación.

Tal dependencia del estudiantado o la falta de capacidades que identifican en ellos/ellas, es para el profesorado (Alberto, Héctor, Carl, Sasha, y Frida) consecuencia de la heteroformación que se ha promovido en el estudiantado desde el tipo educativo básico. Sasha (marzo de 2024) expresó lo “que me preocupa es que, las instituciones primarias, secundaria, preparatoria no están haciendo bien su chamba, no están haciendo bien su trabajo y entonces nos heredan estudiantes en la universidad que dificultan todavía más la práctica docente, muchísimo más”. Es decir, los/las docentes reconocen que no todo es culpa del estudiantado, sino del propio sistema educativo que ha provocado que el estudiantado llegue a la universidad sin las habilidades requeridas y con ciertos roles y funciones dentro del propio proceso formativo. En el caso de Héctor, además de criticar el sistema como la consecuencia de la formación del estudiantado, él hace un señalamiento con respecto al profesorado, pues explicó “tienes alumnos que egresan de grupos súper saturados, con maestros súper anquilosados, [y] en las secundarias públicas están peor” (Héctor, febrero de 2024). Pero, además del sistema y del docente, uno de los participantes manifestó que la culpa es de las teorías del aprendizaje, ya que dijo que:

[...] se han ido imponiendo sobre lo que significa el trabajo del docente, [porque] con esas nuevas teorías del aprendizaje, se ha ido desplazando el lugar del profesor hacia los estudiantes, el problema es que los estudiantes no les hemos dado herramientas que permitan absorber lo que significa las teorías del aprendizaje, esta idea de que ellos son el motor de la construcción del conocimiento, todo esto de los aprendizajes significativos, de cómo recuperar las experiencias propias para convertirlas en temas y problemáticas de estudio. (Augusto, marzo de 2024)

Dicho testimonio se relaciona con la idea del profesorado considera que el estudiantado no tiene las capacidades para la construcción del conocimiento, y el aprender a pesar del docente y de la institución, pero tampoco se les ha dado la oportunidad de desarrollarlas al promover más la heteroformación en ellos/ellas.

Por otro lado, se encontró en el discurso del profesorado participante que lo que más les gusta de la práctica docente es ver la evolución y crecimiento del estudiantado (Nadia, Barry, Edna, Isabella, Carl, Sheldon, y Carola) así como ver que aprenden y se interesan por leer, participar y preguntar durante las sesiones de clase (Carl, Azucena, Emma, Sasha, y Frida). Cuando el profesorado habló sobre aquello que más le gusta de la práctica docente hizo referencia al crecimiento del estudiantado en su materia, por ejemplo, Edna (febrero de 2024) comentó que lo positivo y lo que le gusta de la práctica docente es “convertir una espina en una flor [porque] lo más padre es ver que alguien que no le interesaba tu materia o que no sabía, después conozca algo de lo que tú estás enseñando”. La expresión de Edna refiere a la evolución del estudiantado en cuanto a conocimientos, lo cual se reforzó con el disfrute de Carl por pasar al estudiantado al pizarrón y ver que logran resolver un problema.

Dicha valoración del profesorado no se limitó al aula de clases, sino que algunos/as mencionaron su gusto por la evolución y crecimiento del estudiantado al final de la formación académica, por ejemplo, Carola (marzo de 2024) externó:

[...] verlos egresar ya completamente, con un dominio del idioma, con un pensamiento crítico, con unas habilidades que eran completamente distintas a como llegaban, pues eso va haciendo, por un lado, el que te quedes aquí en la docencia, porque te das cuenta de que parte de ese éxito del estudiante, pues ahí estuviste tú.

Nuevamente, se hace alusión a un antes y después del estudiantado, el cual está condicionado al tiempo de una clase o al de una licenciatura. Con ello aparece un posicionamiento del profesorado frente a la práctica docente, que consiste en condicionar su permanencia en la docencia a la evolución y crecimiento del estudiantado. Barry coincidió con Carola, puesto que a él también le da mucho gusto ver la evolución del estudiantado, pero, además ver el éxito alcanzado por ellos/ellas, ya que mencionó:

[...] han pasado 23 generaciones [y] tengo la oportunidad de ver la evolución de los estudiantes, y te da muchísimo gusto ver como pues van teniendo éxito, como después están

en un posgrado y después están contratados como investigadores [...], entre los que se ha formado conmigo, pues hay gente que están en varios países diferentes, entonces es muy gratificante (Barry, febrero de 2024).

Es decir, a pesar de que en líneas anteriores se identificó que el profesorado asume que los/las estudiantes no tienen las capacidades para autoformarse y aprender, también se descubrió que para el profesorado el proceso de formación contribuye a la promoción de ciertas habilidades en el estudiantado que les han ayudado a alcanzar el éxito, entendido como: el egreso de la licenciatura, estudiar en un posgrado o tener un buen trabajo; lo cual les produce satisfacción (Barry, febrero de 2024; Carola, marzo de 2024; Nadia, febrero de 2024). Además, para Sheldon, el gusto por el crecimiento del estudiantado también está relacionado con la mejora de sí mismo y de su alrededor, ya que señaló que:

[...] la práctica docente [...] mejora la vida de los estudiantes, entonces tal vez no lo ves en el salón de clases, pero cuando da resultado te encuentras gente que creció, [...] que mejoró las condiciones de su entorno y está más feliz, o que sabe mejor lo que quiere, que se compromete con algo, este y que lo contagia a otros. (marzo de 2024)

Una idea que surgió en las valoraciones de los docentes es que la práctica docente contribuye en la vida y formación del estudiantado, aunque no sea de forma inmediata, pero es una idea que asumen y que les provoca emoción y satisfacción.

Con respecto a la valoración positiva sobre el estudiantado que lee y participa, surgió del ideal que el profesorado tiene sobre ellos/ellas. Un testimonio sobre la valoración positiva por la participación del estudiantado en las sesiones fue el de Alberto (febrero de 2024), quien precisó que lo que más le gusta es “cuando hay diálogo con los estudiantes, cuando preguntan cosas que digo eso no sé”, por lo que las preguntas también son una manera de hacer interesante la práctica docente porque los/las reta como docentes. Asimismo, Azucena (febrero de 2024) expresó que su estudiante ideal es el que “leyó, y que entonces viene a clase preparado”, estas valoraciones del profesorado sobre el ideal del estudiantado, se contraponen al posicionamiento y/o valoraciones que estos/as presentaron sobre el estudiantado con el que conviven cotidianamente, puesto es que este último, según el profesorado, no participa, no pregunta y no lee.

Algunos/as docente revelaron también que lo que más les gusta de la práctica docente es ver cómo los/las estudiantes aprenden y se sorprenden cuando lo hacen (Mauricio, Roberto, Carl,

Emma, Barry, Sasha, Frida, Augusto, Carola, y Héctor). Emma (febrero de 2024) compartió que lo que más le gusta es cuando ella percibe que los/las estudiantes “están entendiendo, [...] cuando hacen una pregunta que dices: mira, sí está entendiendo; [porque] sólo podría haber llegado a esa pregunta si entendió [y] entonces eso es lo que me motiva”. Es decir, a Emma le gusta que el estudiantado entienda y pueda generar una pregunta, puesto que considera que generarla es consecuencia del entendimiento de algunos conceptos y/o procesos, lo que también fue mencionado por Frida, Azucena, Roberto y Mauricio. Este último docente, expresó:

[...] ¿qué es lo que más me gusta de la práctica?, que el chico se emocione, o sea cuando yo le platico de la transformación química, cuando el chico descubre cómo se llevan a cabo, en el caso del área que yo me dedico, que es la química, cómo es que las moléculas interactúan para poder transformarse y que el chico lo vea y diga ¡wow!, [...] eso es lo que más me satisface. (Mauricio, febrero de 2024)

Lo anterior muestra una valoración positiva por el aprendizaje del estudiantado, porque entienda lo que el docente le transmite y explica. En el hacer docente de Barry, se observó emocionado en una de sus sesiones cuando una estudiante responde lo que preguntó y entonces dijo ¡exacto!, ante esa reacción del profesor, otro estudiante dijo que ya lo habían visto y entonces Barry (febrero de 2024) contestó, “claro que ya lo vimos”.

5.2.2 Valoraciones sobre las prácticas docentes del profesorado universitario

En la RS del profesorado universitario participante se encontró un posicionamiento con respecto al impacto de la práctica docente en el estudiantado, ya que algunos/as docente (Miguel, Carl, Sasha, Sheldon, Héctor, Donna y Carola) expresaron que a través del hacer docente los/las profesores/as pueden llegar a lastimar y perjudicar al estudiantado durante su formación profesional, así como también ellos/ellas lo vivenciaron como estudiantes (Barry y Leonardo). El posicionamiento del profesorado consistió en reconocer que los/las docentes puede tener un impacto negativo en el estudiantado, Sheldon (marzo del 2024) manifestó:

[...] así como podemos hacer cosas muy buenas, también podemos hacer cosas muy malas, sin darnos cuenta o si no trabajamos con nosotros mismos, pues vamos proyectando todos nuestros traumas y ansias de manejo de poder o control con los estudiantes, nuestros problemas de autoestima se pueden reflejar hacia allá, entonces también podemos causar mucho daño, y también eso se ha visto a lo largo de la historia, [...] había una frase que me

gustaba, me gusta mucho todavía, que dice que bueno, los arquitectos sus errores se encierran en la cárcel, los médicos se entierran sus errores, pero los errores de un docente se multiplican, entonces sí es mucha responsabilidad.

A partir del testimonio de Sheldon, en primer lugar, se evidencia que la práctica docente, por lo menos de forma inconsciente, no sólo es transmitir conocimientos, sino establecer relaciones entre el profesorado y el estudiantado, en donde el primero tiene el poder de dañar al segundo en un nivel personal, haciendo alusión a una relación vertical, lo cual puede ser, según Sheldon, algo inconsciente. Otro elemento en el discurso de Sheldon es la reproducción inconsciente de prácticas que lastiman al estudiantado y que transitan de docentes a futuros/as docentes, y de estos/as a otros/otras estudiantes, haciendo referencia a que la repercusión de la práctica docente viaja a través del hacer profesional del estudiantado e impacta a otros/as. Donna y Sasha, coincidieron con Sheldon sobre el alcance de la repercusión del hacer docente, por ejemplo, Donna (marzo de 2024) mencionó:

[...] es un virus, o sea, esto [de la práctica docente] es como un virus, si yo impacto de forma positiva en ti, tú lo vas a hacer con otras personas, y otras personas, y lo mismo, lo malo, el aspecto negativo es que, al contrario, en la práctica docente si dejas algún precedente negativo eso también se va a replicar.

Al hablar de que el hacer docente es un “virus” refiere a que la práctica del profesorado infecta al estudiantado con ciertas prácticas y estas a su vez se multiplican afectando a otras personas con las que se tiene contacto. En ese sentido, Mauricio y Leonardo mencionaron también que hay docentes que ofenden al estudiantado, que los/las humillan y maltratan con sus comentarios, burlas o silenciamientos, lo cual es lastimoso para ellos. En el caso de Miguel, él puntualiza la necesidad de que el profesorado no se convierta en una piedra de tropiezo para el estudiantado, esto se manifestó también en el discurso de Barry (febrero de 2024), puesto que mencionó que el docente puede influir tanto “en vicios del lenguaje de ignorancia, o de actitudes poco críticas”, lo cual refuerza la idea de que el profesorado promueve no sólo conocimientos, sino también actitudes, convirtiéndose en un referente para sus estudiantes. Estos últimos testimonios muestran que la práctica docente puede tener una repercusión académica en los estudiantes.

En las prácticas docentes observadas no se identificó explícitamente que el profesorado humillara o insultara al estudiantado universitario, tampoco se observó que el/la docente los/las

silenciara, al contrario, algunos/as docentes buscaron que el estudiantado participara en las sesiones. Pero, en el caso de Mauricio, se halló en su discurso, que él está dispuesto a regañar u ofender al estudiantado cuando ellos/ellas no cumplen con lo que se comprometen, él dijo: “acá te comprometes como estudiante y si yo te dejo una tarea ¿vas a cumplir o no?, porque si no vas a cumplir, entonces te voy a regañar, te voy a ofender y te voy a decir que eres un burro” (Mauricio, febrero de 2024). Tal testimonio ejemplifica cómo el profesorado puede ofender al estudiantado cuando las acciones de ellos/ellas no corresponden con lo que esperan.

En relación con lo anterior, en el discurso de algunos/as docentes se encontró que ellos/ellas consideran que pueden ofender o lastimar fácilmente al estudiantado, lo cual los/las ha llevado a asumir una actitud sobreprotectora por la imagen que tienen sobre el estudiantado actualmente, en seguida algunos testimonios:

[yo veo] la adolescencia se ha extendido, o sea, ahora la gente es adolescente hasta los 40, lo digo en broma eh, pero sí se ha extendido, [...] antes, afortunadamente ya no, pero antes las mujeres tenían hijos antes de los 20, digo sigue habiendo, pero antes era muy común que la mujer tuviera hijos antes de los 20, ahorita buena parte de las mujeres y de los hombres también y eso está súper bien, pero claro uno de los efectos que tiene eso es que pues no te tienes que hacer cargo de una familia, no te tienes que hacer cargo de una cosa, antes como que les entrabas a la adultez más chiquito, [...] y una consecuencia que tiene eso que yo he visto es que a la gente joven la tratan como chiquitos no como si fueran adultos. (Barry, febrero de 2024)

[...] yo los trato de hacer más responsables siempre, o sea, si no vas a llegar a mi clase mándame un texto, un mensaje, no te cuesta nada [...] y entonces sí te dejo entrar, [...] porque ellos tienen como esta visión de que pues es mi clase puedo entrar, [...] yo creo que eso si se ha pedido mucho y viene desde casa, desafortunadamente nos toca a nosotros estar retroalimentando, [...] como si estuvieran todavía en primaria, que no deberías decírselos porque ya están en la universidad, yo creo que yo hago mucho de eso, y tal vez por eso se quejan, porque no les gusta que les llames la atención, ah, yo tengo el *nickname* de mamá. (Edna, febrero de 2024)

[...] esta la pandemia, y la cosa estuvo de la patada y que estoy lidiando con la generación de cristal que les digas [algo] y ya se sintieron. (Eimy, febrero de 2024)

[...] ahora todos tenemos que ser mucho más políticos y correctos ¿no?, [...] con esto de que las sensibilidades han cambiado [y] me siento más restringida en eso, porque se indignan. (Emma, febrero de 2024)

Es decir, algunos/as docentes tienen la imagen de que los/las estudiantes son vulnerables debido a lo que han vivido, como la pandemia, o lo que no han vivido, como responsabilidad de tener un hogar, lo que a su vez les ha implicado como docentes ser cuidadosos en lo que dicen, cómo lo dicen, en cómo se dirigen a ellos/ellas, e incluso en asumir un rol para promover disciplina. En el caso de Miguel, en su hacer docente se observó que se acerca a los/las estudiantes para preguntarles sus nombres. Barry no pasa lista durante sus clases, y en una de sus clases, se observó que, al retroalimentar la exposición de uno de sus estudiantes porque no había cumplido con el objetivo de esta, el estudiantado parecía que estaba sufriendo y su rostro cambió, ante ello el docente le dijo que no se angustiara y que se sentara, cuando terminó el docente, el estudiante sale del aula por un largo tiempo (alrededor de 30 minutos) y regresó con un refresco y papas, y le dijo a otro compañero que se había sentido mal, que se le había bajado el azúcar. Por su parte, Edna empleó un control de lectura que consistió en preguntar al menos cinco estudiantes sobre ello, cuando un estudiante decía que no la había hecho, la docente les colocó un asterisco en su lista de asistencia a modo de amonestación.

Sobre la idea de que el profesorado puede herir al estudiantado, Sasha, Sheldon y Nadia expresaron que la razón de dicha situación es la vocación del profesorado universitario, debido a que Sasha (marzo de 2024) explicitó lo siguiente:

[...] el profesorado tiene que estar consciente de que su labor no sólo le afecta a él, sino que afecta a miles de estudiantes por semestre y que lo que tú hagas va a repercutir directamente en esos estudiantes, y lo que hagan esos estudiantes va a repercutir en miles de niños y jóvenes el día de mañana, [y] por eso es tan importante la vocación docente.

El testimonio de Sasha hace alusión nuevamente a la repercusión del hacer docente, precisando que la labor del docente trasciende el aula, puesto que el efecto que provoque en el estudiantado podría multiplicarse, y más si hablamos de aquellos/as estudiantes que se están formando para ser futuros/as docentes, lo cual afirma que la práctica docente tiene un impacto positivo y/o negativo en el estudiantado. Es así como Sasha afirmó que, debido a tal transcendencia y efecto que la práctica docente tiene en el estudiantado, la vocación es muy importante porque

“quien no tiene vocación no va a poder trabajar bien una práctica docente, quien no ama la profesión, no va a poder hacer nada porque ni siquiera va a entender el concepto de práctica docente” (Sasha, marzo de 2024). Lo anterior, también revela que la práctica docente no sólo es transmitir conocimientos, sino una práctica que debe comprometerse con el estudiantado y responsabilizarse de sus acciones para no lastimar al estudiantado, ni académica ni personalmente.

Asimismo, Sheldon (marzo de 2024) manifestó que, “si la docencia no se hace por gusto, es mejor no ejercerla porque puede hacer más daño al estudiantado”, ante tal afirmación se entiende que la vocación es asumida como un indicador favorable para ejercer la docencia, porque implicaría cierto grado de compromiso, responsabilidad y gusto, y de forma contraria, si no se hace con pasión y vocación, sucede lo que dijo Nadia (febrero de 2024): “se echan a perder generaciones”.

Como se mencionó anteriormente, la vocación no sólo es para el profesorado una condición para hacer “bien” su trabajo, entendido como no hacer daño al estudiantado, también es para el profesorado una condición para soportar las adversidades de la práctica docente, como: el bajo salario, el tiempo que requiere y la responsabilidad que implica (Sasha, Leonardo, Donna y Carola).

5.2.3 Valoraciones sobre las condiciones institucionales y laborales en los que se desarrolla la práctica docente

El profesorado universitario al hablar de la práctica docente mostró un marcado disgusto por los espacios y recursos disponibles para efectuar la práctica docente. Con respecto a los espacios, Mauricio y Roberto, docentes de “Ciencias Básicas e Ingenierías”, expresaron su disgusto por la falta de espacios (aulas) en los centros en los que ellos laboran. En el caso de Mauricio, el aula en la que se observó su práctica docente era un espacio ancho, pero poco largo, por lo que los/las estudiantes se sentaron muy cerca los unos de los otros, además de que el espacio entre el pizarrón y los estudiantes era muy reducido, lo cual hacía que el espacio fuera incómodo. Por su parte, Sasha y Carola, docentes del ICE, mostraron su inconformidad y disgusto por las malas condiciones en las que se desarrolla su práctica, por ejemplo, Sasha (marzo de 2024) expresó:

[...] no hay un ventilador, eso es muy importante, que no funcionan las persianas, que no hay un pizarrón limpio, hay veces que venimos y los salones están sucios, entonces todos esos factores, aunque pareciera que no, pues sí influyen, influye demasiado, ya se vienen las épocas de calor, entonces, no hay, digo, ya no pedimos aire acondicionado, pero por lo menos un salón digno en donde las condiciones sean más apropiadas.

Lo anterior, también fue manifestado por Carola quien, además de mencionar la temperatura de las aulas, compartió que hay salones muy específicos en el ICE, que la comunidad conoce y apoda por sus malas condiciones, sobre ello dijo: “yo estaba en las aulas llamadas anexos, comúnmente llamadas gallineros, pues son muy calientes, no tienen buena ventilación y pues es precisamente por el material con el que están construidas” (Carola, marzo de 2024). En una de las observaciones del hacer docente de Sasha, el calor fue un tema que surgió durante la clase, sobre ello Sasha expresó que deberían cooperarse para comprar ventiladores, ante lo que uno de sus estudiantes contestó que él no tiene ni en su casa. En una sesión de Carola, se observó a diferentes estudiantes hacerse aire con una carpeta y con un abanico, frente a tal acción, la docente les dice que en el salón que estaba una clase antes estaba mucho más caliente, porque estaba en los gallineros. Esta última situación no fue expresada por el profesorado de “Ciencias Básicas e Ingenierías”, ya que las aulas en las que imparten sus sesiones tienen aire acondicionado lo que, según Eimy (febrero de 2024), “hace paro, [porque] en esta época del año, o sea en este semestre en particular a la media hora [de clase] todos tenemos el cerebro derretido”.

Otro aspecto que disgusta al profesorado de “Educación y Humanidades” sobre la práctica docente es que no se tienen los recursos adecuados para sus clases, principalmente no se dispone fácilmente de un proyector. En ese sentido, dos testimonios:

[...] no hay el material adecuado, las laps, bueno todo el material que se necesita en cuanto a cañones, [...] todo ese equipo lo hemos tenido que comprar nosotros, entonces cada uno viene con su lap, cada uno viene con su cañón, yo tengo mi propio cañón, pero al final de cuentas es cargarlo, [...] o sea, no tenemos unas instalaciones donde nada más tengamos la facilidad de llegar e introducir la memoria. (Nadía, febrero de 2024)

[...] yo llevo siempre computador al salón y a veces si hay en el salón, pues aprovecho y utilizo el cañón, pero si no, y está lejos y hay que ir por él hasta no sé dónde, pues sólo en caso urgente, valoro si tengo que ir yo a cargarlo o incluso envío a alguien, pero si no es necesario me la aviento sin cañón y sin bocina. (Sheldon, marzo de 2024)

Lo anterior, provoca que el docente prefiera no usar ese material porque tiene que conseguirlo y luego invertir tiempo en conectar y acomodar tanto la proyección, como la posición de su escritorio y de los/las estudiantes, lo cual, es por lo menos para Leonardo y Sheldon, una

pérdida de tiempo. En una de las sesiones de Nadia se observó su disgusto por tener que llevar y conectar el proyector, ya que cuando entra al aula pidió al estudiantado que se moviera hacia los lados del aula porque iba a proyectar hacia la pared del fondo del aula, comenzó a conectar su equipo y se quejó diciendo que parece un domador de circo al tener que estar conectando eso, además al final de la sesión, la docente les pide a los/las estudiantes que aguanten un poco más para que terminen de revisar el material porque ella mañana ya no quería cargar el cañón. En el caso de Sasha, en una de sus sesiones, el estudiantado iba a exponer, por lo que fueron a solicitar laptop y cañón para ello, cuando intentaron prender la computadora, esta no funcionó por lo que otra compañera se ofreció a prestar su equipo de cómputo. Y en una de las sesiones de Sheldon, en medio de la sesión salió del aula para solicitar un proyector y bocinas, cuando regresa mueve el escritorio para proyectar, sin embargo, al estar tan cerca del pizarrón la proyección era pequeña.

Asimismo, Héctor explicitó su descuerdo por los espacios, en cuanto a su permanencia a través del tiempo, él expresó:

[...] normalmente los espacios son muy anquilosados[sic], incluyendo el ICE, o sea, cómo plantea esa innovación educativa sino cambias el espacio, si no cambias los pizarrones y demás, [...] ¿quieres ser activo?, cambia esas sillas de mesabanco, por unas aulas que permitan la interactividad, [...] ¿te quieres modernizar?, dame los recursos, o sea que yo pueda llegar al aula, meter mi USB y san se acabó. (Héctor, febrero de 2024)

El descuerdo de Héctor por los espacios se convierte posiblemente en una crítica a la organización tradicional de las aulas (disposición del pizarrón y butacas) como condición para que las prácticas docentes se transformen, sin embargo, la observación de sus prácticas también mostró que su hacer docente está más enfocado en clases expositivas en donde él transmite los conocimientos, y utiliza el pizarrón para relacionar términos o conceptos que va revisado con el estudiantado. Sobre ello, Carola también relacionó la idea de que permanecen las prácticas docentes tradicionales por las condiciones institucionales que proporciona la universidad, ella dijo: “tienes que volver a prácticas tradicionales, pero no son tanto porque yo haya regresado a ella, sino porque la institución no te está proporcionando la infraestructura” (Carola, marzo de 2024). Se induce que el profesorado atribuye la posibilidad de cambio de prácticas a factores externos, no a sí mismos/as, colocando la responsabilidad de transformar el hacer docente a condiciones externas.

Además, se entiende que estos/as docentes denuncian la rigidez de los espacios para hacer algo más que una clase expositiva, para promover un rol más participativo y activo en el estudiantado o para transformar las prácticas docentes, sobre esto último en la medida en la que consideran que el cambio no depende sólo de ellos, sino de la creación de espacios institucionales acorde con el propósito.

El disgusto por la falta de recursos no fue una valoración manifestada por el profesorado de “Ciencias Básicas e Ingenierías” ya que, en sus centros, cada aula tiene un proyector instalado en una base colocada al techo y lo único que tienen que hacer es conectar su equipo de cómputo al cable junto al escritorio. Por ello, la mayoría de los/las docentes participantes del área manifestaron que tener lo básico facilita el hacer docente, entre los espacios y recursos básicos que la universidad le ofrece, los/las docentes mencionaron: salón, el pizarrón, butacas, cañón y el aire acondicionado. Edna (febrero de 2024) comentó:

[...] pues el que tenga un salón es genial, el que todos tengan silla, el pizarrón, yo creo que tener un salón con aire acondicionado en tiempo de calor y que no entre el aire cuando hace frío, eso ya es bastante. (

Es decir, la valoración sobre las condiciones institucionales depende de los recursos del centro o instituto al que pertenece el profesorado universitario participante, y de acuerdo con Miguel, también depende del gusto de el/la profesor/a por la docencia, por ejemplo, él dijo:

[...] cuando uno quiere ser docente, o comunicar a alguien con una piedra es suficiente con una piedra ahí te pones y hasta en el piso, lo que sea, el chiste es que a uno le guste lo que está haciendo, si no me gusta lo que estoy haciendo la práctica docente voy a decir: no la universidad no me da esto, no tengo apoyo, no me alcanza, no es cierto, si nos alcanza, todo depende del docente que realmente quiera hacer el trabajo con lo que tienes. (Miguel, febrero de 2024)

Lo expresado por Miguel, romantiza la práctica docente, dejando de lado la realidad que viven muchos docentes universitarios, pero también muestra que el hacer docente puede vivirse de diferentes formas aún dentro de una misma institución como lo es la UAEM. Ahora, el grupo de docentes coincidió en manifestar que lo que dificulta la práctica docente es la falta de conexión a

internet, uno de los testimonios que ejemplifica lo anterior fue el de Nadia (febrero de 2024) quien explicó lo siguiente:

[...] la señal de internet es nefasta en toda la universidad y eso lo sabemos todos, nos pide que hagamos presentaciones activas, que metamos cuestiones de tecnología, [...] y dices “ajá”, sí lo puedo poner, nos acaban de dar un curso precisamente sobre hacer presentaciones activas con diferentes alternativas, tengo la presentación en la nube, llego al salón y no tengo señal, entonces [...] si la descargo, todas las actividades que se plantearon en la presentación no funcionan porque no tengo la conectividad.

Así como Nadia, también algunos/as docentes expresaron que una buena conexión a internet podría facilitar el hacer docente, por ejemplo, les permitiría “hacer otras actividades” (Azucena, febrero de 2024), tener algunas clases de forma remota (Edna, febrero de 2024), “mostrar videos” (Eimy, febrero de 2024), “utilizar sus plataformas” (Sheldon, marzo de 2024), y “proyectar una película sin tener que descargarla antes” (Carola, marzo de 2024).

Otro aspecto que a la mayoría del profesorado participante le disgusta de la práctica docente y que los/las desgasta, son las cuestiones administrativas que les implican más actividades como docentes, enseguida algunos testimonios que lo ejemplifican:

[...] las certificaciones, los procesos administrativos están cada vez más entorpeciendo el funcionamiento de las cosas, es una cosa que estorba, es torpe, y pues la institución, no solamente la UAEM, es una cosa que está pasando en todas partes, pues estamos sufriendo las consecuencias de un exceso de importancia para la administración. (Barry, febrero de 2024)

[...] yo creo que [un aspecto negativo] sí es la parte administrativa, yo si fuera, si pudiera, si yo fuera rectora, que no creo que sea fácil, yo liquidaría toda la planta administrativa y volvería a contratarla, ¿por qué?, porque es mucho tiempo en la parte administrativa de certificados, de todo, está muy viciado, [...] hay algo en todo el sistema administrativo que no está bien. (Edna, febrero de 2024)

[...] la institución muchas veces obstruye, sí, dificulta la práctica, [...] se vuelve muy difícil con una institución que va pidiendo formatos, cosas que luego no, ni siquiera les da seguimiento. (Sheldon, marzo de 2024)

[...] Me desagrada la parte burocrática [de la práctica docente], sí, trámites, caerle bien a las personas de la administración. (Carola, marzo de 2024)

A partir del discurso del profesorado, se interpreta que las actividades administrativas son exigencias institucionales que dificultan el hacer docente, pues les implica asumir obligaciones que les absorbe tiempo y esfuerzo. Tales actividades provocan en el profesorado sufrimiento, incomodidad y disgusto. Que el profesorado presente una valoración negativa de las cuestiones administrativas de las que debe hacerse cargo significa una crítica a los procesos administrativos en las universidades para ellos/ellas, como para el estudiantado, principalmente por el tiempo que tardan y los múltiples trámites y documentos que solicitan.

Por último, algunos/as profesores/as de tiempo parcial expresaron que una de las cosas que les disgusta de la práctica docente es la remuneración que reciben los/las docentes, ya que consideran que está mal pagada y desvalorizada (Leonardo, Sasha, Frida y Donna). Por ejemplo, Sasha (marzo de 2024) expresó:

[...] es muy mal pagada la docencia, demasiado mal pagada, yo creo que no te pagan ni la tercera parte del trabajo que [hace] un maestro, [además] los sueldos están estancados, yo llevo casi 10 años ganando prácticamente lo mismo, te suben 50 centavos, 70 centavos, un peso, ni al peso creo que hemos llegado.

Tal valoración habla directamente de una cuestión monetaria que no corresponde con el trabajo que realizan y muestra una condición sobre el pago por hora del profesorado universitario, el estancamiento salarial, en donde hay un sentido de no avanzar lo que le genera cierto descontento, además su valoración también aborda la ausencia de reconocimiento de la labor docente, generando un sentido de injusticia. Este disgusto por el salario que recibe Sasha se manifestó cuando en una de sus clases, al comprar dulces a uno de sus estudiantes, ella cuestionó: “¿por qué me lo vas a dar más caro?, si soy pobresora, con título, pero pobresora” (Sasha, marzo de 2024); evidenciando su descontento por su remuneración, incluso advirtiéndolo a sus estudiantes que dedicarse a la docencia es más una cuestión de vocación.

Sobre la desvalorización de la docencia, Donna (marzo de 2024) compartió lo siguiente:

[...] yo les digo [a mis estudiantes] que esta es la carrera más noble, somos los héroes, somos los héroes de la nación, porque la verdad es no es nada fácil, nos tienen bien devaluados, nos tienen muy devaluados a los docentes, trabajamos muchísimo, [...] estar

aquí [en la docencia] no es por la paga, a comparación de otros países como Finlandia, que ser docentes es lo máximo, pero también así les pagan. [...] aquí nos tienen muy devaluados, y aun así ver tantos alumnos que siguen entrando a querer ser maestros, eso me emociona.

El testimonio de Donna mostró nuevamente un sentido de injusticia sobre su labor como docente, asimismo al caracterizar la docencia como una carrera noble y posteriormente mencionar que no es nada fácil y que no es la paga lo que la motiva a dedicarse a eso, se interpreta que coincide con Sasha sobre que la docencia se ejerce más por una cuestión de vocación. Sobre ello, Carola (marzo de 2024) también comentó que el:

[...] reconocimiento económico para los docentes es muy pobre, es muy bajo por todo lo que tenemos que hacer, por todo el trabajo que tenemos, por toda la responsabilidad que tenemos, estamos, si nos ponemos a comparar la responsabilidad de un médico que tiene vidas, sí que tiene la responsabilidad de las vidas de las personas y que también no están siendo bien pagados en nuestra, en nuestro país, pues nosotros también tenemos la responsabilidad de vidas, de los estudiantes, la carga emocional también es un desgaste y todo lo que debemos de trabajar los docentes con los estudiantes, que no solamente es lo académico.

Es decir, el docente y las docentes de tiempo parcial consideran que su remuneración no se corresponde con las actividades que ellos/ellas realizan, lo cual coincidió con lo expresado por Sasha. Carola expresó además la importancia que tiene la docencia para la vida de los/las estudiantes con los que conviven, es decir, el pago que reciben los/las docentes no sólo no corresponde con su trabajo, sino con la responsabilidad e influencia que ellos/ellas tienen hacia el estudiantado.

Dicha valoración, que se corresponde con una condición laboral, fue expresada exclusivamente por docentes de tiempo parcial, pero no fue una valoración manifestada por los/las docentes con la categoría laboral de PITC.

5.3 Tipología docente

Un aporte de esta investigación, que surgió de los datos empíricos y de la interpretación de los resultados, es la tipología del docente universitario que se presenta en este apartado. Dicha tipología se elaboró a partir de los significados, sentidos, formas y acciones del grupo de profesores/as participantes sobre la práctica docente, después del confinamiento del COVID-19. En la *Figura 18* se exponen los nueve tipos de docente, y posteriormente se explica cada uno de ellos.

Figura 18

Tipología del docente universitario



- **PROFESORADO CON DOCENCIA OBLIGADA**

Este tipo de docentes tienen una formación inicial y especializada en un área disciplinar, sin formación pedagógica y/o didáctica, son docentes que priorizan la investigación sobre la docencia, debido a que esta última práctica es consecuencia de su categoría laboral. Además, este tipo de docentes reconocen que ser investigadores/as no los/las hace buenos/as docentes, aunque dominar el conocimiento disciplinar es deseable para poder transmitir los conocimientos al estudiantado. Debido a que reconocen que la docencia es una actividad que realizan por obligación contractual

se interpreta que esto influye en que sus prácticas docentes se enfoquen en rutinas o estén automatizadas.

- **PROFESORADO COMPROMETIDO POR SU VOCACIÓN DOCENTE**

Este tipo de docentes tienen una formación inicial y/o continua en educación y en su mayoría son docentes por horas. Son docentes con gusto, pasión y vocación por la docencia, la cual les permite comprometerse con la profesión a pesar de las condiciones desfavorables de la práctica docente, como: bajos salarios, múltiples actividades, el tiempo y el esfuerzo que les implica dedicarse a la docencia. Este tipo de docentes son quienes consideran que es deseable que el profesorado universitario tenga vocación por la docencia para que haga bien su trabajo.

- **PROFESORADO ACRÍTICO CON PRÁCTICAS RUTINARIAS**

Este tipo de docentes entienden la práctica docente desde el modelo pedagógico tradicional, y desde la configuración del espacio áulico presencial. Son docentes que expresaron permanecer con sus mismas prácticas, durante y después del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19, período en el que sólo cambiaron el medio, pero no sus prácticas. Son docentes que reconocen no tener la formación para enfrentar los cambios. Sus prácticas docentes están centradas en un modelo pedagógico tradicional, con prácticas principalmente expositivas, siendo el docente el transmisor de conocimientos y el estudiantado el receptor de información (rol pasivo).

- **PROFESORADO REFLEXIVO CON PRÁCTICAS RUTINARIAS**

Este tipo de docentes reconocen que el profesorado debe reflexionar sobre sus prácticas docentes para mejorar y evolucionar, pero también permanecen con prácticas centradas en el modelo pedagógico tradicional. Reconocen que es necesario transitar de prácticas centradas en la enseñanza y los contenidos, a prácticas centradas en el estudiantado y su aprendizaje. Son docentes que han comenzado a incorporar pequeños cambios en sus prácticas, como: trabajar por proyecto y no examen, permitir que el estudiantado tome algunas decisiones, que asuma cierta responsabilidad y sea quien construya el conocimiento a través de exposiciones.

- **PROFESORADO RESISTENTE AL CAMBIO POR LA FUNCIONALIDAD DE SUS PRÁCTICAS**

Este tipo de docentes consideran que las prácticas docentes que “siempre” han desarrollado (antes, durante y después del confinamiento) les han funcionado y es una de las razones por las cuales se

infiere permanecen con las mismas prácticas (proceso de reproducción de prácticas), al reforzarlas con la misma información. Son docentes que replicaron las prácticas de sus docentes porque les funcionaron como estudiantes. Además, consideran que lo expresado en el modelo universitario de la UAEM no aplica para su disciplina.

- **PROFESORADO RESISTENTE AL CAMBIO POR LA FALTA DE CAPACIDADES DEL ESTUDIANTADO**

Este tipo de docentes asumen que el estudiantado con el que conviven cotidianamente es pasivo y heterónomo, ya que consideran que no existen estudiantes que asuman un rol activo y participativo para aprender y autoformarse. Son docentes que consideran que el estudiantado de licenciatura principalmente debe adquirir el lenguaje de la ciencia porque no tienen las competencias para autoaprender y autoformarse. Asimismo, son docentes que asumen que es hasta el posgrado en donde el estudiantado tendría la posibilidad de aprender por sí solos y tomar decisiones sobre su formación.

- **PROFESORADO DESMOTIVADO POR EL DESINTERÉS DEL ESTUDIANTADO**

Este tipo corresponde a docentes frustrados por la apatía y el desinterés del estudiantado por aprender y autoformarse. Son docentes afectados por las actitudes del estudiantado, es decir, se sienten desmotivados, incluso han perdido el sentido de su práctica docente, llegando al punto de aceptar lo que sucede, resignarse y hacer lo que ellos/ellas creen que pueden hacer ante tal desconexión por parte del estudiantado.

- **PROFESORADO ORIENTADO AL RECONOCIMIENTO DEL ESTUDIANTADO**

Este tipo corresponde a docentes preocupados por no lastimar o perjudicar a sus estudiantes. Son docentes que reconocen su influencia sobre el estudiantado, tanto para un bien, como para un mal, ya que consideran que pueden ayudarlos/las a ser mejores como personas y profesionales, pero también reconocen que pueden dañarlos/las emocionalmente. Además, son docentes que les agrada ver tanto el aprendizaje como la evolución de sus estudiantes.

- **PROFESORADO DESGASTADO POR CARGA ADMINISTRATIVA**

Este tipo de docentes son aquellos/as que expresan su disgusto por las cuestiones administrativas con las que tienen que cumplir o que tienen que resolver como docentes, lo cual afecta su práctica docente.

Conclusiones

Al llegar al cierre de la investigación, cuyo informe se presenta en este documento, fue inevitable mirar atrás para repensar y revalorar el trayecto recorrido, que ha posibilitado arribar a este desenlace cargado de nuevos significados y sentidos sobre la “práctica docente” del profesorado universitario, después de un período de crisis derivado del confinamiento por el COVID-19.

En ese sentido, las conclusiones se organizaron en tres apartados, en el primero se presenta una breve síntesis de los primeros tres capítulos que fueron dando forma y significado a este estudio, destacando las contribuciones realizadas a través de cada fase del proceso de investigación. En el segundo apartado se reflexionan e interpretan, de forma conjunta, los hallazgos obtenidos, expresados en el capítulo 4 y 5, con el propósito de comprender por qué, a pesar de los cambios normativos y circunstanciales sobre la práctica docente, no se ha transformado la RS del profesorado participante ni su hacer docente, participando en un proceso de reproducción de prácticas tradicionales que obstaculizan la promoción de la autoformación del estudiantado. Finalmente, en el tercer apartado, se señalan algunas limitaciones, así como líneas de investigación emergentes para la continuidad de estudios sobre “práctica docente” en educación superior.

Recapitulación de la investigación

El informe de investigación se configuró por cinco capítulos, en este subapartado se presenta una síntesis de los primeros tres capítulos de este informe, resaltando ciertas ideas que concluyen cada fase del estudio y señalando los aportes al conocimiento científico.

Sobre las decisiones que guiaron esta investigación

Esta investigación tuvo como objeto de estudio y como objeto de representación la “práctica docente” del profesorado universitario. Desde la teoría de las representaciones sociales un objeto de representación es un fenómeno al que un grupo de personas le atribuye un conjunto de significados, sentidos y formas para entenderlo y producir comportamientos sobre este, por lo que estudiar la práctica docente como objeto de representación implicó comprenderla a partir de los significados y valoraciones que un grupo de docentes participantes ha elaborado para entenderla, así como para regular y justificar sus acciones cotidianas. La práctica docente como objeto de investigación implicó comprenderla también desde los comportamientos y acciones *in situ* que

desarrolla el grupo de profesores/as participantes al interior del espacio áulico, como producto de la RS que ellos/ellas tienen sobre la práctica docente. Es decir, ambas vertientes de estudio apuntaron a la comprensión de la práctica docente de forma complementaria, puesto que se asumió que el hacer docente del profesorado es producto y está regulado por la RS que ellos/ellas tienen sobre la práctica docente, aunque empíricamente se abrió la posibilidad de cuestionarlo y asumir que la RS podría estarse manifestando o no en el hacer docente del grupo, debido a los cambios forzados sobre la docencia vivenciados por el confinamiento del COVID-19.

Esta investigación se realizó bajo un contexto de crisis sobre la forma de entender y hacer docencia, por un lado, debido a que normativamente se cuestionaron y desestimaron las prácticas docentes tradicionales centradas en la enseñanza por ser insuficientes para la promoción de la formación integral y la autoformación del estudiantado. Por otro lado, por los cambios forzados en las formas y condiciones habituales de hacer docencia resultado del confinamiento del COVID-19, provocando tensiones identitarias para el profesorado. Bajo dicho panorama se buscó conocer la transformación y resignificación de las prácticas docentes del profesorado universitario, sustentando que no cambian por decreto ni por circunstancias repentinas, sino que dependen más de la RS que un grupo tiene sobre la práctica docente, a partir y según su propia redesccripción.

Es decir, si la RS de un grupo de profesores/as se redescrive ello significa para el grupo producir nuevos comportamientos alineados con el nuevo esquema mental, sin embargo, la redesccripción del esquema implica que la nueva información sobre el objeto de representación (“integración de la novedad”) la desestabilice o que los comportamientos del profesorado durante dicho período fueran discordantes con los regularmente inducidos por el esquema de pensamiento para que provoque su redesccripción. Según la literatura científica se encontró que el confinamiento por la pandemia del COVID-19 tuvo la posibilidad de promover la resignificación de los esquemas mentales del profesorado, ante las tensiones y los cambios forzados que ellos/ellas vivenciaron, lo cual hizo pertinente este estudio.

Durante el proceso de investigación se insistió en identificar los cambios y continuidades en la práctica docente del profesorado universitario, puesto que normativa y documentalmente se ha afirmado que la práctica docente se ha transformado y está en proceso de resignificación derivado tanto de los nuevos roles y funciones que se le ha atribuido al profesorado que deja atrás las prácticas tradicionales, como de la experiencia del confinamiento del COVID-19 que

idealmente trajo consigo otras formas de hacer docencia temporalmente y se desbordaron los límites bajo los cuales habitualmente se desarrolla su práctica docente, pero no está claro su impacto en las RS del profesorado universitario y en su hacer cotidiano, pensamiento y acciones que sí dan cuenta de la realidad. La doble aproximación al fenómeno de estudio es una contribución al conocimiento científico, y el período en el que se sitúa el estudio también significó un aporte, ante la ausencia de estudios con tales características.

La pregunta de investigación y la revisión de la literatura

Esta investigación respondió a la siguiente pregunta: ¿cómo cambiaron o permanecieron las prácticas docentes del profesorado universitario después del confinamiento del COVID-19, a partir de su representación social y su hacer docente? Debido a que el modo de proceder de esta investigación fue inductivo, la pregunta de investigación se fue elaborando y ajustando conforme el estudio fue avanzando, lo que implicó construir una pregunta inicial que orientó las primeras fases de la investigación.

La revisión de la literatura reveló que el estudio de la práctica docente desde el pensamiento del profesorado universitario antes y durante el confinamiento del COVID-19 ha sido una aproximación para generar supuestos e inferir las acciones y comportamientos del profesorado, siendo escasos los estudios que investiguen el pensamiento y hacer del profesorado universitario de forma complementaria, ausencia que se buscó atender en esta investigación. Los estudios revisados también mostraron algunos indicios, a partir del pensamiento del profesorado, de la posible permanencia de prácticas docentes tradicionales centradas en los contenidos y la enseñanza antes y durante el confinamiento del COVID-19, siendo ausente el estudio del hacer docente cotidiano que emerge en el espacio áulico.

Las investigaciones revisadas, al mostrar la integración de nueva información sobre la práctica docente centrada en el aprendizaje en los esquemas mentales del profesorado, y al precisar que la modificación forzada de las prácticas docentes por el confinamiento de la pandemia del COVID-19 provocó la redescrición de las RS del profesorado universitario, surgió la necesidad no sólo de estudiar el pensar y hacer del profesorado para comprender la “práctica docente”, sino de investigar los cambios y continuidades en ella posterior al confinamiento del COVID-19.

La principal contribución de la revisión de la literatura sobre la “práctica docente” fue la organización y comparación del conocimiento producido a partir de sus objetivos, perspectivas

teóricas y diseños metodológicos, revelando una ausencia de estudios sobre la práctica docente posterior al confinamiento del COVID19, como de investigaciones que integren el pensamiento y el hacer como aproximaciones que posibilitan la comprensión del fenómeno, haciendo uso de las RS como “producto” y “proceso” sociocultural. Asimismo, el aporte de dicho proceso fue la revisión conjunta de diversas investigaciones a nivel nacional e internacional, con énfasis en la permanencia o cambio de prácticas tradicionales en el pensar y hacer cotidiano del profesorado, así como su participación en procesos de reproducción y/o cambio.

El andamiaje teórico: herramientas teóricas y conceptuales

Para investigar la práctica docente como objeto de representación se hizo uso de la teoría de las representaciones sociales que desarrolló Serge Moscovici para explicar cómo las personas hacen inteligible su entorno social a través de la elaboración de esquemas de pensamiento sobre algo, configurados por significados y valoraciones que orientan también sus comportamientos y los justifican. Para responder la pregunta de investigación se estudió la RS sobre la práctica docente de un grupo de profesores/as participantes como “producto” y “proceso”, para desentrañar el contenido tridimensional de la RS y comprender su manifestación en el hacer docente del profesorado. Siendo lo anterior, una contribución al conocimiento al integrar ambas funciones en esta investigación. Para el estudio de las RS como “proceso” se hizo uso también del postulado teórico de Jean Abric sólo “prácticas efectivas”, que alude justamente a no sólo predecir los comportamientos a partir de la RS que un grupo tiene sobre algo, sino a investigar los comportamientos y prácticas del grupo sobre el objeto de representación.

Algunas de las razones por las que se adoptó la teoría de las RS de Moscovici: 1) produce comportamientos, los regulan y justifica; 2) acorta la brecha entre el deber ser y hacer del docente y lo que sucede en la realidad; y 3) participa en procesos de reproducción y transformación de comportamientos sobre el objeto de representación. Sobre esto último, una contribución fue explicitar cómo las representaciones participan en un proceso de reproducción, si se mantienen y refuerzan a través del tiempo y de las propias prácticas, o de transformación si el esquema mismo se redescrive con la integración de la novedad. Asimismo, otro aporte fue estudiar y reportar la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente desde el contenido tridimensional que la configura.

Para afrontar el mundo empírico, asumir conceptualmente una posición sobre el fenómeno de estudio y construir los campos de observables se explicaron algunas distinciones conceptuales entre los términos que se utilizan comúnmente, e indistintamente, para hablar del hacer docente, entre ellos: “trabajo docente”, “actividad docente”, “tarea docente” y “práctica docente”; distinciones que representan un aporte al conocimiento científico. Para este estudio, específicamente se recurrió a la conceptualización de Fierro et al. (2000) sobre la práctica docente, quienes también crearon una propuesta para abordarla desde seis dimensiones diferentes. Por último, establecer la participación de las prácticas docentes en la promoción de un tipo de formación para el estudiantado, significó también una contribución por los múltiples elementos que quedaron conjugados en esta investigación, es decir, se considera relevante las perspectivas teóricas y conceptuales para abordar el fenómeno de estudio.

El diseño metodológico

En esta investigación se articuló la metodología de las representaciones sociales y la etnografía educativa para generar conocimiento científico sobre la práctica docente, decisión metodológica que representó un aporte al conocimiento porque dicha articulación de enfoques posibilitó el estudio de la práctica docente desde lo que piensa y lo que hace un grupo de profesores/as universitarios/as, pero no de forma aislada, sino buscando cómo la RS de dicho grupo se manifiesta o se encuentra ausente en las acciones que ellos/ellas despliegan en sus espacios áulicos tras un período de confinamiento por la pandemia del COVID-19. Articulación metodológica que permitió atender la escases de estudios que investiguen de forma complementaria el pensar y el hacer docente del profesorado para comprender la práctica docente.

El material empírico recolectado se obtuvo por medio entrevistas y observaciones, técnicas utilizadas por captar el contenido de la RS que un grupo de personas tiene sobre algo a través de sus discursos sobre el objeto de representación, así como las acciones del profesorado *in situ*, respectivamente. Las entrevistas y observaciones de prácticas docentes se realizaron a 20 docentes universitarios de nivel licenciatura, lo cual representa una riqueza de datos empíricos. Una de las contribuciones de esta investigación a partir de las entrevistas realizadas, es que estas se convirtieron en un espacio en el que profesorado participante reflexionó e hizo explícitas sus ideas, significados y valoraciones sobre la práctica docente.

La interpretación del material empírico se realizó con base en el método de la hermenéutica, y a pesar del modo de proceder holístico de esta investigación para construir conocimiento, la interpretación pasó por un proceso analítico que coadyuvó a la organización y reconocimiento de la multiplicidad de datos recogidos, y funcionó como base para la interpretación, de la RS y el hacer docente del profesorado universitario participante, mostrando a su vez cómo los significados y valoraciones atribuidas por el profesorado a la práctica docente se manifestaron o estuvieron ausentes en el hacer docente de ellos/ellas.

Reflexiones desde los hallazgos de investigación

Los resultados de esta investigación consistieron en recrear la RS y las prácticas docentes del profesorado universitario, para descubrir y comprender, en una muestra de 20 docentes de licenciatura, cómo ha cambiado o permanecido el pensamiento y el hacer docente del profesorado universitario posterior al confinamiento del COVID-19. En esta investigación, el grupo de docentes participantes presentó una sola representación social sobre la práctica docente, debido al núcleo figurativo bajo el cual está organizado su esquema, y desarrollaron, en su mayoría, prácticas docentes centradas en la enseñanza y los contenidos.

La RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente se manifiesta en las acciones cotidianas que ellos/ellas despliegan al interior del espacio áulico, y al ser entendidas y desarrolladas bajo el “modelo centrado en la enseñanza”, participan en un proceso de reproducción de prácticas tradicionales, mostrando más continuidades que cambios a través del tiempo y a pesar un momento coyuntural, como fue el confinamiento del COVID-19. Es decir, la RS del profesorado participante sobre la práctica docente no se desestabilizó ni por los “nuevos” roles y funciones que le han sido asignadas normativamente, ni por el confinamiento del COVID-19, aun cuando este último trastocó la habitualidad de su hacer docente, lo cual contradice las conclusiones de Astudillo y Chévez (2020), Lilloff y Ortega (2021), Maquera et al. (2021), Torres y Carreras (2022b), Vaillant et al. (2022) en torno a que las condiciones y experiencias vividas durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19 provocaron la resignificación de lo que es ser docente y hacer docencia.

Dicho hallazgo, sustenta al cuestionamiento elaborado en esta investigación respecto a la flexibilidad de la RS que un grupo de personas elabora sobre el hacer docente, puesto que no se ha desestabilizado, incluso bajo un contexto adverso como el confinamiento del COVID-19, el cual teóricamente tenía la posibilidad de desestabilizarla debido a que las RS son dinámicas y sintomáticas del contexto (Liloff y Ortega, 2021; Moscovici, 1979). Sobre ello, se interpreta que el núcleo figurativo es altamente estable, reforzado por la información que recuperan de sus propias experiencias docentes, las cuales continúan siendo funcionales para ellos/ellas. Además, el profesorado al trasladar o adaptar su hacer docente antes de la pandemia al período de confinamiento por el COVID-19, ello no generó conflicto o controversia sobre el objeto de representación, lo cual es necesario para transformar los significados, sentidos y formas atribuidos al objeto. Bajo esa interpretación, se comprende que la experiencia docente del profesorado universitario ha estado enfocada más en rutinas que en reflexionar en sus propias prácticas para transformarlas, lo que significa que se continúa promoviendo más la heteroformación del estudiantado y la adquisición de saberes teóricos y técnicos.

Otro hallazgo de investigación fue que la formación inicial del profesorado universitario es esencial en la elaboración y reforzamiento o no de su RS, pues es ahí en donde mostraron que la información que recuperaron de las prácticas docentes de sus profesores/as reforzó su esquema mental sobre la práctica docente, el cual permanece al pasar los años, al cambiar del rol de estudiantes a docentes o a pesar de tomar cursos de capacitación docente.

El caso estudiado mostró que el proceso de formación inicial en docencia o educación no desestabilizó la RS de los/las docentes con dicha formación, ya que su RS se configura y permanece anclada en la información que obtuvieron de las prácticas de sus docentes siendo estudiantes. Pero el caso estudiado sí evidenció que la formación continua puede promover espacios de reflexión para transformar los significados y valoraciones que los/las docentes tienen sobre la práctica docente. Dicho hallazgo coincide con el estudio de Jimarez (2020), ya que la autora concluyó que, para un grupo de docentes universitarios, con formación inicial en psicología, su formación continua en el campo de la educación fue un proceso que transformó su esquema mental sobre la docencia.

Sin embargo, no cualquier proceso de formación continua posibilita la desestabilización de la RS. Por ejemplo, en esta investigación y en la de Jimarez (2020), los estudios de posgrado en el

campo de la educación fueron los que desestabilizaron el esquema mental de los/las docentes. En cambio, los estudios de posgrado cursados por los/las docentes en su área disciplinar (física, química, biología, etc.), no desestabilizaron su RS sobre la práctica docente. Es decir, estudiar un posgrado en el campo de la educación es para el profesorado universitario una oportunidad para integrarse y generar espacios para reflexionar, cuestionar y repensar las prácticas docentes.

Sobre la condición laboral del profesorado, respecto a la categoría laboral bajo la que están contratados/as, por distinta que sea, influye en su dedicación a la docencia, ya que, sea por la sobrecarga de actividades o por la precariedad de su nombramiento que les obliga a tener un segundo empleo, ello no les permite enfocarse completamente en su hacer docente, lo que a su vez se interpreta como un aspecto que contribuye a que sus prácticas se enfoquen más en la praxis no reflexiva.

El caso estudiado mostró diferencias mínimas entre los profesores investigadores de tiempo completo y los profesores de tiempo parcial, los primeros, por ejemplo, valoran la práctica docente como una obligación contractual, priorizando la investigación sobre la docencia, lo que también funciona como una condición para ejercer la docencia como una actividad enfocada más en rutinas. Esto último se visibilizó cuando algunos/as docentes con dicha categoría laboral reconocieron que no reflexionan sobre lo que hacen y se les complicó hablar de la práctica docente, hallazgo que coincidió con los resultados de Montanares y Junod (2018) sobre que las creencias de la docencia, del grupo de docentes que estudiaron, eran inconscientes por falta de reflexión. Los/las profesores/as de tiempo parcial están disgustados por el salario que reciben, valoración que no fue expresada por los/las PITC.

Sobre la imagen de la práctica docente y su manifestación en el hacer docente. La investigación mostró también que la imagen que tiene el profesorado participante sobre la práctica docente se enmarca en una imagen tradicional de la docencia, la cual se desarrolla en un salón de clases, aludiendo específicamente a la presencialidad, en donde está el/la docente, el estudiantado y un pizarrón, que además alude a la imagen que ellos/ellas tienen de su propia práctica docente. Dicho hallazgo revela que el confinamiento por el COVID-19 sólo fue un período de crisis y no impactó en la forma en la que el profesorado entiende la práctica docente porque no cambiaron las prácticas, sólo las condiciones en las que se continua con el hacer docente durante el período de confinamiento. Es decir, los/las docentes explicaron cómo durante el confinamiento por la

pandemia del COVID-19, a través de diferentes acciones como: comprar un pizarrón para explicar durante y comprar tabletas electrónicas para proyectar en la videollamada lo que escribían; trasladaron ese elemento, que es parte de su núcleo figurativo para entender la práctica docente, a otras condiciones (virtualidad) que no eran las habituales. También explicaron que durante el confinamiento siguieron utilizando sus presentaciones (diapositivas) para explicar al estudiantado.

En ese sentido, se interpreta que el profesorado intentó reestablecer el escenario habitual a la virtualidad, experiencia que fue desagradable y con incertidumbre, porque a pesar de buscar recrear el escenario en el que desarrollaban su práctica docente antes de la pandemia, se enfrentaron a una situación que fue la ausencia del estudiantado al no prender sus cámaras, esta no les permitió recrear las condiciones a las que estaban acostumbrados/as, lo que provocó desagrado por ese tipo de experiencia. Dicho hallazgo coincidió con los resultados de Astudillo y Chévez (2021), Maquera et al. (2021), Silas y Vázquez (2020) y Torres y Carreras (2022a; 2022b), ya que sus estudios concluyeron que el confinamiento significó para el profesorado angustia, incertidumbre, desgaste emocional y disgusto. Bajo esa narrativa, se concluye que durante el confinamiento del COVID-19 se trasladaron o adaptaron las prácticas docentes desarrolladas en la presencialidad a la virtualidad, y al regresar a la presencialidad después del confinamiento reanudaron y recuperaron las prácticas docentes que realizaban antes del confinamiento del COVID-19.

Por tanto, las prácticas docentes durante el confinamiento, por lo menos del grupo participante, no regresó nueva información al esquema mental para provocar su desestabilización, al contrario, al buscar hacer su docencia de la misma forma, cambiando sólo el medio (aula presencial por aula virtual) ello sólo reforzó aún más su RS, lo cual trajo como consecuencia la permanencia de prácticas docentes tradicionales, las cuales son insuficientes para promover el perfil del estudiantado del siglo XXI.

Sobre la información de la práctica docente y su manifestación en el hacer docente. Los resultados de investigación revelaron que la RS que elaboró el profesorado participante sobre la práctica docente no se originó de fuentes teóricas o conceptuales, sino de información empírica que obtuvieron como estudiantes de educación superior de sus profesores/as y que obtienen como docentes de su propia experiencia cotidiana, incluso fue así para los docentes con una formación inicial en educación, lo que significa que su RS permanece desde que fueron estudiantes y se refuerza como docentes, evidenciando la ausencia de espacios reflexivos y críticos que provoquen

su desestabilización. Sobre esto último, se reveló que algo que contribuye a que el profesorado permanezca con su RS sobre la práctica docente y con su hacer docente es la funcionalidad de esas prácticas docentes tradicionales y su congruencia con el objetivo de su hacer docente.

Respecto a los significados que la mayoría de los/las profesores/as participantes tienen sobre la práctica docente están centrados en un modelo tradicional de hacer docencia, pues la entienden y efectúan como un proceso comunicativo unidireccional en el que se transmiten conocimientos, significado que se enfoca más en la enseñanza que en el aprendizaje. Además, según el esquema de pensamiento del profesorado el principal objetivo de la práctica docente es que el estudiantado adquiera los conocimientos y el lenguaje de la ciencia, puesto que consideran que es lo que pueden lograr, debido a la falta de capacidades que el profesorado visualiza en el estudiantado de licenciatura. Dichos significados se expresaron en las prácticas docentes observadas, puesto que principalmente se observaron clases expositivas, revelado un rol pasivo por parte del estudiantado, y un uso conservador del espacio áulico. En ese sentido, se mostró también una correspondencia entre el objetivo de la práctica docente y el significado que tienen sobre esta.

Como se mencionó anteriormente, durante el confinamiento del COVID-19 la transmisión de comunicación o el proceso comunicativo unidireccional fue adaptado por el profesorado a las nuevas condiciones establecidas por dicho período, prácticas expositivas, principalmente, que según los/las docentes siguieron realizando a través de videoconferencias, vídeos o documentos PDF creados para darle la información al estudiantado.

El hallazgo sobre la docencia entendida desde el modelo tradicional coincidió con los resultados obtenidos en los estudios de Aguayo (2020), Jimarez (2019), Montanares y Junod (2018), así como de Pineda y Duarte (2020); investigaciones que se efectuaron y publicaron antes del confinamiento del COVID-19, por lo que nuevamente se interpreta que dicho momento que se considera coyuntural, porque trastocó la vida, las dinámicas e interacciones en el mundo, no funcionó como experiencia transformadora.

Ante tales ideas y prácticas docentes centradas en un modelo tradicional, se concluye que el hacer docente del profesorado universitario participante estaría promoviendo más la adquisición de conocimientos que el desarrollo de competencias, favoreciendo asimismo la heteroformación del estudiantado, al ser ellos/ellas quienes poseen y transmiten el conocimiento, en lugar que enseñar al estudiante a construirlo.

Otro significado que surgió, con menor frecuencia, en el discurso del profesorado universitario participante fue el de entender la práctica docente como una tarea reflexiva con intención formativa, que significa para ellos/ellas erradicar prácticas tradicionales. Tal significado se manifestó en el hacer docente del profesorado universitario a través de práctica docentes centradas en hacer que el estudiantado exponga y/o realice diversas actividades. Para estos/as docentes el objetivo de la práctica docente estaría enfocado en favorecer el pensamiento crítico del estudiantado y el formar buenos seres humanos, objetivo que se relaciona con este último significado asignado a la práctica docente.

Entonces, se concluye que la permanencia de práctica docentes tradicionales desde el pensamiento y hacer del profesorado universitario si bien es consecuencia de una falta de espacios de reflexión sobre esta, también se puede inferir que su permanencia es debido a que el profesorado está cómodo con sus prácticas docentes, al considerar que es lo único que podrían lograr con el estudiantado con el que trabajan hoy en día. Esto último, es afirmado así por el profesorado, ya que expresan que el estudiantado con el que conviven cotidianamente está ausente en sus clases, no tiene las habilidades básicas para leer, escribir, buscar o seleccionar información, e incluso afirman que no existen estudiantes que asuman un rol activo ni participativo durante su proceso de formación. Dicho resultado no coincidió con ninguno de los estudios identificados en la revisión de la literatura. Asimismo, los/las docentes reconocen que el confinamiento del COVID-19 provocó un retraso en el aprendizaje de sus estudiantes y consideran estar lidiando con las consecuencias que dejó el confinamiento del COVID-19 en los estudiantes, es decir, con estudiantes más distraídos, desconectados, que pretenden estar ahí o que simulan aprender.

Sobre las valoraciones de la práctica docente y su manifestación en el hacer docente. Según los hallazgos de investigación el desagrado del profesorado por el desinterés del estudiantado sobre su aprendizaje y formación ha ocasionado que el propio profesorado pierda sentido motivación y/o gusto por su práctica docente, así como también parece que ha perdido interés, se ha resignado y conformado en poder transmitir conocimientos, lo cual refuerza su RS sobre la práctica docente.

Dicho desinterés del estudiantado universitario se observó durante las sesiones, al ver que el estudiantado está ausente, no responde ni pregunta nada durante la clase, sino que al parecer se desconecta de la clase, tal como consideran los/las docentes sucedía durante el confinamiento del COVID-19, ya que era frustrante y desagradable para el profesorado impartir su clase cuando la

mayoría de los/las estudiantes tenían sus cámaras apagadas. Lo anterior afecta el propio sentido atribuido a la práctica docente por parte del profesorado universitario, ya que la práctica docente se vuelve cansada y desgastante. Un posicionamiento hallado en el discurso del profesorado sobre la práctica docente es que esta puede dañar y/o lastimar al estudiantado universitario, lo cual también muestra que el profesorado reconoce al estudiantado como persona que pueden ser ayudados o lastimados.

Por último, se encontró que otro aspecto que les disgusta de la práctica docente son las condiciones institucionales y laborales, esto con respecto a la falta de materiales y de espacios con buenas condiciones, como la precariedad salarial, esto último específicamente lo expresaron los docentes por horas. En ese sentido el conformismo, desagrado, disgusto, gustos, cansancio y desgaste del profesorado representan las actitudes que el profesorado universitario participante tiene sobre la práctica docente, las cuales guían su hacer profesional, por lo que se infiere que dichas valoraciones también estarían participando en la reproducción de prácticas tradicionales.

Límites y futuras líneas de investigación

Como todo estudio científico, esta investigación tuvo algunas limitaciones que se recomienda sean consideradas para futuros estudios que tengan como objeto de estudio y objeto de representación la práctica docente del profesorado universitario. Una de las principales limitaciones es que los resultados de investigación son aplicables únicamente para el grupo de docentes participantes, por lo que no son generalizables. La conformación de la muestra también se considera una limitación de este estudio, puesto que, al no funcionar la primera estrategia, por falta de respuesta del profesorado, ello obligó a diseñar y emplear una segunda estrategia que implicó la intervención por parte de la investigadora para que los/las docentes aceptaran participar, la cual no hubo en la primera estrategia, por lo que pudo significar un sesgo en la investigación por el muestreo.

Posibles líneas de investigación:

- Estudios longitudinales sobre la práctica docente del profesorado universitario para continuar investigando los cambios y continuidades en ellas, poniendo énfasis en cómo el desgaste y disgusto por la práctica docente influye en la reproducción de prácticas tradicionales.

- Estudiar las razones por las que la RS del profesorado universitario y su hacer docente permanecen ancladas en modelos tradicionales.
- Estudiar la práctica docente de profesores de universidades privadas sería un aspecto interesante de abordar, pues han sido escasos los estudios que han buscado comprender o explicar la práctica docente en un contexto privado.
- Indagar desde el estudiantado y el profesorado universitario el hacer docente antes y durante el confinamiento del COVID-19 para contrastar las experiencias, y perspectivas que expliquen los cambios y continuidades de las prácticas docentes.
- Explorar las competencias docentes para la promoción de la autoformación del estudiantado.
- En la RS del profesorado universitario participante sobre la práctica docente, específicamente en la dimensión de actitud, emergieron emociones como: desmotivación, desinterés, disgusto y frustración sobre la apatía del estudiantado por su proceso de aprendizaje y formación; por lo que se sugiere incluir la “dimensión emocional” en el estudio de las RS y prácticas docentes, al ser una vertiente que puede profundizar aún más la manifestación de la RS en los comportamientos del grupo (Gutiérrez, 2020).
- Considerar las “expectativas institucionales” al momento de recuperar información sobre lo que entiende y hace el profesorado universitario sobre la práctica docente, ya que se considera puede influir en la permanencia de RS y prácticas docentes.

Como parte de las futuras líneas de investigación que surgieron de este estudio, también se presenta la propuesta para promover la desestabilización de la RS del profesorado y, en consecuencia, las prácticas docentes de ellos/ellas. La propuesta está conformada por un conjunto de acciones que cada tipo de docente puede efectuar.

- **PROFESORADO CON DOCENCIA OBLIGADA**

Estos/as docentes requerirían revalorizar la docencia dejando de entenderla o vivirla como rutina, por ello, se propone ampliar la visión sobre la docencia como un “laboratorio de producción de profesionales e investigadores/as”, en donde dichas sesiones de docencia sean una base para que el estudiante elabore proyectos y tesis. Los/las docentes podrían generar espacios de reflexión para compartir logros desde la docencia para atribuirle el valor que tiene en la formación profesional y para la vida.

- **PROFESORADO COMPROMETIDO POR SU VOCACIÓN DOCENTE**

Estos/as docentes no requieren motivación externa, sino profundización y acompañamiento entre pares para repensar sus propias prácticas docentes. En ese sentido, se propone micro observaciones entre pares y grabaciones de sus prácticas para analizar lo que hace y lo que promueve a través de ellas.

- **PROFESORADO ACRÍTICO CON PRÁCTICAS RUTINARIAS**

Estos/as docentes requerirían reconocer sus prácticas docentes, ser conscientes de lo que hacen y que es lo que se promueve con ello, es decir, hacer consciente su representación social. Para ello, los/las docentes podrían grabar algunas clases para identificar cuál o cuáles son las prácticas que realiza, cómo las desarrolla y qué promueven.

- **PROFESORADO REFLEXIVO CON PRÁCTICAS RUTINARIAS**

Estos/as docentes requerirían continuar profundizando en sus prácticas docente, pues reconoce y cuestiona lo que hace. Más que buscar espacios de reflexión, puesto que al parecer ya los tiene, se requiere que generen micro cambios en sus propias prácticas docentes e ir experimentando sobre eso, los cambios pueden ser sobre el modo de iniciar la sesión, cambiar las preguntas dicotómicas o de control por preguntas disruptivas, ceder al estudiantado el poder de buscar información, desarrollar cierta habilidad y construir conocimientos. Además, podrían buscar retroalimentación de los estudiantes a partir de una sólo pregunta detonadora sobre lo que se hace durante la sesión.

- **PROFESORADO RESISTENTE AL CAMBIO POR LA FUNCIONALIDAD DE SUS PRÁCTICAS**

Estos/as docentes requieren cuestionar para quiénes y para qué son funcionales las prácticas docentes tradicionales. Para ello, se propone que graben sus prácticas para analizarlas e identificar qué tipo de formación y competencias se promueven con las prácticas docentes que realizan, así como el tipo de comunicación e interacción con el estudiantado favorecen.

- **PROFESORADO RESISTENTE AL CAMBIO POR LA FALTA DE CAPACIDADES DEL ESTUDIANTADO**

Estos/as docentes requieren cambiar su representación sobre el estudiantado universitario, reconociendo que son personas capaces, e investigar las razones por las que el estudiantado no se interesa por hacer tareas, aprender, tomar decisiones, leer, participar en clase, etc. Para que el

docente transforme la forma en la que ve al estudiantado, requieren observar a sus estudiantes y ser críticos con respecto a cuáles de sus prácticas docentes los/las estudiantes participan, se interesan, etc. Además, se puede preguntar directamente a los estudiantes cómo aprende y qué prácticas docentes les ayudan a aprender. Otra cosa es diseñar experiencias de aprendizaje que permitan que el estudiantado tome control, que tome decisiones y resuelva situaciones.

- **PROFESORADO DESMOTIVADO POR EL DESINTERÉS DEL ESTUDIANTADO**

Estos/as docentes requieren recuperar el sentido de su práctica docente, es decir, reconocer qué es lo que los motivó a hacer docencia o qué es lo que les motiva actualmente. Además, requieren dar voz al estudiantado universitario para expresar por qué no se interesan por aprender. En ese sentido, se propone que los/las docentes compartan sus experiencias docentes enfocadas en evidenciar por qué se dedican a la docencia, qué es lo que les gusta o lo que no, esto puede ser a través de un buzón de experiencias docentes, grupos focales o incluso en los pasillos.

- **PROFESORADO ORIENTADO AL RECONOCIMIENTO DEL ESTUDIANTADO**

Estos/as docentes requerirían usar dicho reconocimiento para diseñar experiencias de aprendizaje centradas en el estudiantado y en favorecer el desarrollo de sus competencias. Se propone que los/las docentes compartan sus experiencias como docentes en relación al estudiantado, esto a través de publicaciones que narren historias de éxito sobre la docencia, esto podría ser a través de la revista de divulgación de la UAEM.

- **PROFESORADO DESGASTADO POR CARGA ADMINISTRATIVA**

Se requiere que institucionalmente se reconsideren los procesos administrativos que debe realizar el docente y buscar la forma de agilizarlos para no convertirse en una carga para el profesorado.

A partir de las propuestas específicas para cada tipo de docentes, se presenta una propuesta general para intervenir en la representación social del profesorado universitario sobre la práctica docente, para trastocar y transformar sus prácticas cotidianas. Esta propuesta se elaboró considerando la participación de la RS que alguien tiene sobre algo en el cambio de prácticas, recordando que el “cambio de representación le significa un costo social, pues no puede continuar con las prácticas acostumbradas” (Yurén, 2013, p. 184).

Para redescubrir la representación social del profesorado universitario sobre la práctica docente lo primero que se requiere es que ellos/ellas expliciten su representación, que la verbalicen y sean conscientes de los significados, sentidos y formas que le han atribuido, posteriormente desestabilizarla con nueva información que cuestione esas ideas y valoraciones, y por último redescubrir la RS y estabilizarla para que promueva otras formas de hacer frente o de involucrarse con el objeto de representación. A continuación, se precisan algunas ideas para cada etapa del proceso explicado:

- Explicitación de su representación social sobre la práctica docente
 - Grabaciones de algunas de sus prácticas docentes para que el profesorado concientice lo que hace, reflexione sobre ello y lo cuestione. Aplicación de la autoobservación. A partir de las grabaciones cuestionar qué tipo de formación y que competencias favorecen sus prácticas docentes.
 - Micro observaciones entre pares para que el profesorado conozca diferentes prácticas docentes y a partir de ello reflexione y cuestione sobre sus prácticas docentes.
- Desestabilización de su representación social sobre la práctica docente
 - Compartir experiencias docentes con colegas, de manera informal utilizando los pasillos, de manera intencional por medio de grupos focales que problematicen en torno a la práctica docente y/o en reuniones ya establecidas generar un espacio para reflexionar, cuestionar o repensar su hacer docente.
 - Narraciones de sus experiencias docentes a través de publicaciones de divulgación que muestren logros sobre la docencia, para revalorarla y conocer otras prácticas docentes.
 - Retroalimentaciones por parte del estudiantado sobre las clases, en torno a cómo aprenden y sobre cómo sus prácticas favorecen o dificultan su proceso de formación.
 - Micro cambios en sus prácticas docentes, en donde introduzcan otras formas de interactuar con el estudiantado, generar preguntas detonadoras en lugar de preguntas de control, implementar experiencias de aprendizaje en las que el estudiantado tome decisiones y genere ideas, conocimientos, etc. Esto con la intención de regresar nueva información que desestabilice la RS del profesorado sobre la práctica docente.
- Resignificación de su representación social sobre la práctica docente

- Compartir los significados, sentidos y formas que han descubierto sobre la práctica docente y que ha evolucionado su representación social, de manera informal o formal con colegas o estudiantes.
- Formación continua en posgrados relacionados con el área de educación.

REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Abric (Ed.), *Prácticas y representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Acosta, A. y Buendía, M. (2019). Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior: de la omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria. *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las ciencias sociales*, 3, 591-608. <https://bit.ly/3Wpmka3>
- Aguayo, H. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista electrónica educare*, 24(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.18>
- Alba, M. (2004). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo. En E. Romero (Ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y civilizaciones del devenir de cuatro décadas* (pp. 55-83). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 75-81). IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arbesú, M. y Piña, J. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar*, 3, 42-54. <https://doi.org/10.1344/observar.2009.3.2>
- Arechavala, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación. *Revista de la educación superior*, 40(158), 41-57. <https://bit.ly/4qlpDKX>
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límite. *Cinta de moebio*, 59, 211-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México. (2000). *La educación Superior en el siglo XXI. Líneas y estrategias de desarrollo*. <https://bit.ly/2V1f5nW>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. <https://bit.ly/40rhCc8>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México. (2022). *Informe de la encuesta nacional COVID-19: la comunidad estudiantil ante la emergencia sanitaria*. <https://bit.ly/3QMtEcN>
- Astudillo, M. y Chévez, F. (2021). Análisis del rol del docente universitario a partir de una crisis sanitaria: el proceso de una resignificación de lo presencial a lo virtual. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 139-151. <https://doi.org/10.6018/reifop.465391>
- Banch, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9(s/n), 3.1-3.15. <https://bit.ly/3FjHv1D>
- Barrera, M. y Yurén, T. (2005). Formación a distancia: innovación y tradición en posgrado. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores* (p. 19-45). Ediciones Pomares.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Beltrán, J. (2015). La educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. *Sinéctica*, (45), 01-11. <http://bit.ly/4ofNMT2>
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI.
- Briceño, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velázquez, I. y Ruzza, R. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 14(48), 73-83. <https://bit.ly/4kgSq1B>

- Cañedo, T. y Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 1-18. <https://bit.ly/3T08zwG>
- Carreras, M. y Novaes, A. (2022). Relatos epistolares sobre el trabajo docente: representaciones sociales de docentes del Norte de Argentina. *Educação e cultura contemporânea*, 19(58), 330-344. <https://bit.ly/3UQda3f>
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1), 38-51. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Informe COVID-19*. <https://bit.ly/46Z9UZa>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Revista electrónica de Ciencias Sociales*, 11(21), 109-140. <https://bit.ly/38JdmxY>
- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones Sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57636>
- De Gática, A., De Gática, N. y Concilio, J. (2020). La formación universitaria: una perspectiva desde las representaciones docentes sobre la enseñanza. *Estudios sociales contemporáneos*, (23), 181-239. <https://bit.ly/3MTQ1tb>
- De la Torre, M. (2000). Educación superior en el siglo XX. En Conacyt-Unam (eds.), *Diccionario de historia de la educación en México* (s/p). UNAM.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2), 87-101. <https://bit.ly/4kj8LTC>
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional para la educación en el siglo XXI*, UNESCO. <https://bit.ly/4rpcWzy>

- Díaz, A. (2019, 6 de marzo). *La profesión docente: Ángel Díaz Barriga* [ponencia]. Foro académico “La iniciativa de reforma educativa. Voces de la investigación”, México. <https://bit.ly/34xFYYP>
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, (34), 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- El-Soussi, A. (2022). The shift from face-to-face to online teaching due to COVID-19: Its impact on higher education faculty’s professional identity. *Revista internacional de investigación educativa abierta*, 3(s/n), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100139>
- Escalante, A., Peña, C. y Meza, J. (2021). Representaciones sociales que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas. *Revista electrónica educare*, 25(2), 1-25. <http://doi.org/10.15359/ree.25-2.25>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas., L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Gadamer, H. (1986). *Verdad y método*. Sígueme.
- Galván, J. y Farías, G. (2018). Características personales y práctica docente de profesores universitarios y su relación con la evaluación del desempeño. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 11(2), 9-33. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.001>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, (especial), 1-15. <https://bit.ly/3Jm2ftH>
- García, M., Yurén, T. y Alberó, B. (2016). Arquitecturas y configuraciones espaciales en la formación universitaria: habitabilidad y heterotopías. *Sinéctica*, (47), 1-17. <https://bit.ly/3NW4N3S>
- Gargallo, B., Garfella, P. Pérez, C. y Fernández, A. (2010). *Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad* [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3YKWugx>
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento

- académico de los estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, (259), 415-435. <https://bit.ly/3ZQ4w8w>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores.
- Giusti, G. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la educación superior*, 36(143), 119-132. <https://bit.ly/4oVuuCg>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S. A.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno.
- Gutiérrez, S. (2020). El componente afectivo de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 123-151. <https://bit.ly/48oAIED>
- Hani, U., Asma, S. Shujah, A., Misbah, A. Farzeen, W. y Zohaib, K. (2022). Adaptation from conventional to virtual teaching practices during COVID-19 emergence: perceptions of multidisciplinary teaching faculty of Pakistan. *European journal of general dentistry*, 11(1), 51-57. <https://doi.org/10.1055/s-0042-1742359>
- Herzlick, C. (1975). La representación social: sentido del concepto. En S. Moscovici (Ed.), *Introducción a la psicología social* (pp. 390-418). Planeta.
- Ibáñez, T. (2001). Representaciones sociales, teoría y método. En B. Jiménez (coord.), *Psicología social construccionista* (pp. 153-216). Universidad de Guadalajara.
- Iwamon, W. y Glenn, C. (2020). Teaching experiences of University Faculty during the COVID-19 pandemic: content for teacher upskilling and perceptions on career progression. *Indian journal of career and livelihood planning*, 9(1), 13-34. https://jivacareer.org/?page_id=2776
- Izcara, S. (2007). *Introducción al muestreo*. Miguel Ángel Porrúa.

- Jensen, L., Price, L. y Roxa, T. (2020). Seeing through the eye of a teacher: differences in perceptions of the teaching in face-to-face and digital contexts. *Studies in higher education*, 45(6), 1149-1159. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688280>
- Jimarez, F. (2020). La formación académica de los profesores de psicología y sus representaciones sociales sobre la docencia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 2(72), 1-34. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2028>
- Jiménez, E. (2019). Creencias de los profesores de educación superior sobre su práctica docente. *Creencias y prácticas docente*, 16(s/n), 15-26. <https://acortar.link/7OBAiq>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Liloff, G. y Ortega, M. (2021). Representaciones sociales sobre la enseñanza en entornos virtuales: docentes latinoamericanos en contexto de pandemia. Un abordaje pluri-metodológico. *Cultura y representaciones sociales*, 16(31), 1-25. <https://bit.ly/45L2XfA>
- Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. GID- Universidad de Sevilla.
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario educativo*, 29(66), 47-85. <https://doi.org/10.21500/01212753.2214>
- López, M. (2013). Significado profesor universitario, trabajo académico y condiciones institucionales. Representaciones sociales y relaciones. *Revista Científica*, (18), 138-151. <https://doi.org/10.14483/23448350.5592>
- Lupercio, P. (2014). *Los significados de la docencia en los profesores de educación superior* [tesis de doctorado, Instituto Tecnológico y de estudios superior de occidente]. <https://rei.iteso.mx/items/13245f28-67a8-452c-bbe7-9daf7db51701>
- Maquera, Y., Bermejo, L. y Bermejo, S. (2021). Crisis de representaciones identitarias en docentes universitarios. Desafío para la nueva normalidad. *Encuentros*, (14), 129-140. <https://bit.ly/3xhBmRY>

- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, y J. Marrero (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Visor.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6), 265-290. <https://bit.ly/30osvxF>
- Merellano, E., Muñoz, M., Rios, M. y Mozalve, M. (2021). Perspective of teaching in university professors: case study in a Chilean university. *International journal of higher education*, 10(2), 140-150. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p140>
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Revista electrónica sinéctica*, (36), 1-11. <https://bit.ly/49VqfSu>
- Mireles, O. (2019). *Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el posgrado de la UNAM*. Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montanares, E. y Junod P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.55>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1982). The coming era of representations. En J. P. Codol y J. P. Leyends (eds.), *Cognitive Analysis of social behavior* (pp. 115-150). Martinus Nijhoff.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European journal of social psychology*, 18, 211-250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Murillo, F. y Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. UAM.
- Not, L. (1993). *Pedagogía del conocimiento*. (S. Madero Trad.). Fondo de cultura económica.

- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U. <https://bit.ly/3UMChpn>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Payá, E. (2014). *Modelo de enseñanza centrado en el professor versus centrado en la comunidad en el área de la educación física* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=95090>
- Pereira, R. y Faria, P. (2020). Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. *Educação em Revista*, 36, 1-22. <https://doi.org/10.1590/0102-4698206886>
- Pérez, M. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 46(2), 99-122. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182005.pdf>
- Pineda, J. y Duarte, O. (2020). Las concepciones pedagógicas del profesorado universitario: un punto de partida para el cambio docente. *Educación XXI*, 23(2), 95-118. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25409>
- Piña, J. (2004). La teoría de las representaciones sociales: nociones y linderos. En J. Piña (coord.), *La subjetividad de los actores de la educación* (pp. 15-54). CESU/UNAM.
- Piña, J. (2007). Los académicos desde la perspectiva de los estudiantes. *Versión*, 19(s/n), 145-166. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/297/296>
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(106), 102-124. <https://bit.ly/2lcVkqV>
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en psicología*, 16(2), 73-80. <https://bit.ly/3tNmkoE>

- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42. <https://bit.ly/4cZUDKP>
- Real Academia Española. (2014). Práctica. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en octubre del 2024, de <https://bit.ly/4eopRe7>
- Rodríguez, M. y Ribeiro, E. (2017). La teoría de la actividad como lente para caracterizar la acción docente de un profesor de física. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (extraordinario), 1387-1392. <https://bit.ly/3Gd8nTQ>
- Rueda, M., Alonso, A., Guerra, M. y Martínez, M. (2014). El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. *Revista argentina de educación superior*, (9), 9-36. <https://bit.ly/4dF5R8b>
- Sánchez, R. (1988). La crisis de la investigación en la educación superior. *Revista de la educación superior*, (65), 1-15. <https://bit.ly/3NU3R3j>
- Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (2025a). *Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores*. <https://secihtl.mx/snii/>
- Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (2025b). *Repatriaciones y retenciones*. <https://bit.ly/4mv8BJm>
- Silas, J. y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano. *Rlee nueva época*, 50(especial), 89-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>
- Sewell, W. (2006). Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación. *Arxius*, (14), 145-176. <https://bit.ly/48FBmwJ>
- Solares, I. y Vera, H. (2023). Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles educativos*, 45(182), 45-68. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.182.61081>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista latina de comunicación social*, (78), 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Torres, C. y Carreras, M. (2022a). La travesía docente en los inicios de la pandemia: vivencias y saberes de un grupo de maestros y profesores del norte argentino. *Investigando en Psicología*, (21), 133-158. <https://bit.ly/3BT2sS9>
- Torres, C. y Carreras, M. (2022b). La docencia argentina en situación de distanciamiento social: una consideración desde las representaciones sociales. *Revista electrónica de psicología política*, (48), 29-48. <https://bit.ly/3VhdQz0>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998a). *La Educación Superior en el siglo XXI. Informe de la conferencia mundial de educación superior*. <https://bit.ly/2OJVF4o>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998b). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. <https://bit.ly/4qWCdRJ>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Documento de trabajo. Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229458_spa
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020a). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020b). *Impacto de la COVID-19 en la educación*. <https://bit.ly/47Atuxt>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia del COVID-19 en la educación superior tras dos años de interrupción*. <https://bit.ly/3CkR2te>

- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2008). *Reglamento del personal académico de la UAEM*. <https://bit.ly/3KYaJHG>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2011). *Modelo Universitario*. <https://bit.ly/49dEZwa>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2019). *Reglamento del programa de estímulos al desempeño del personal docente de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*. <https://bit.ly/43pTWYq>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (24 de marzo del 2020). *Implementa UAEM protocolo de continuidad virtual del aprendizaje*. <https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/publicaciones/boletines/implementa-uaem-protocolo-de-continuidad-virtual-del-aprendizaje>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2021). *DES Educación y Humanidades-nivel superior y posgrado*. http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/informe_inst.php
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2022). *Modelo universitario*. <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/identidad-universitaria/modelo-universitario.php>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2024a). *Plan Institucional de Desarrollo 2023-2029*. <https://pide.uaem.mx/pide-2024-2030/>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (2024b). *Admisión y oferta. Nivel superior*. <https://bit.ly/3MfgZMR>
- Vaillant, D., Rodríguez, E. y Questa, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Revista electrónica educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>
- Vega-Figueroa, E. (2024). *El agente: entre la estructura social y la agencia social*. <https://www.aacademica.org/enver.vega.figueroa/30>
- Villaroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista venezolana de sociología y antropología*, 17(49), 434-454. <https://bit.ly/3Q3SNyG>

- Villegas, M. (2010). La identificación de grupos asociados y las representaciones sociales de la actividad docente. *Revista mexicana de orientación educativa*, 7(19), 2-16. <https://bit.ly/3pPuN8U>
- Waldman, M. y Gurovich, L. (2005). Tendencias, desafíos y oportunidades de la educación superior al inicio del siglo XXI. *Universidades*, (29), 13-22. <https://bit.ly/45Wz1u8>
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 637-654. <https://bit.ly/3rSU4jr>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Editorial Brujas.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docente. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). Ediciones Pomares.
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. Casa Juan Pablos.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Juan Pablos Editor y Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Yurén, T., García, F., Escalante, A., González, Z. y Velazquez, D. (2020). La representación del buen docente universitario entre dos enfoques: transmisivo y constructivista. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 85(25), 239-265. <https://bit.ly/38zL04O>
- Zorrilla, M., Castillo, M. y Hernández, B. (2022). Visiones de futuro a partir de la implementación de la docencia remota de emergencia en la UAEM Morelos 2020-2021. En R. Mercado y A. Otero (coords.), *Enseñanza remota de emergencia en la educación superior: ¿Base para la educación híbrida?* (pp. 305-338). Editorial Brujas y SOCIALTIC.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio.

ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista

Folio:

Unidad académica:

Fecha de aplicación:

Duración de la entrevista:

Agradezco que haya aceptado la invitación para participar en esta investigación y el tiempo dispuesto para lo que implica hacerlo.

El estudio que estoy desarrollando, como estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), tiene el objetivo de conocer lo que piensa y lo que hace el profesorado universitario. La entrevista será anónima y la información proporcionada será confidencial y utilizada para fines académicos.

¿Podemos comenzar con algunos datos sociodemográficos para conocer las condiciones que rodean su hacer como docente?

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	
¿Cuál es su lugar de residencia?	
¿Cuál es su edad?	
¿Bajo qué categoría está contratado en la universidad?	
¿Cuántos años tiene laborando en la universidad como docente?	
¿Es profesor sindicalizado?	
Además de la docencia, ¿qué otras actividades realiza en la universidad?	
¿Cómo fue contratado en la universidad?	
¿En qué modalidades imparte las unidades curriculares que le asignan?	

GUION DE ENTREVISTA	
EJES DE ANÁLISIS	PREGUNTAS/ TÓPICOS
1) Condiciones de producción ³³ de las representaciones sociales	1. Podría decirme ¿cuál es su formación profesional? 2. ¿Cuál es su experiencia laboral? 3. ¿Por qué trabaja en esta institución? 4. ¿Por qué se dedica a la docencia?

³³ El contexto y las condiciones sociohistóricas constituyen las condiciones de producción de las representaciones sociales (Cuevas, 2016, p. 112).

		5. Además de ser profesor universitario, actualmente ¿tiene algún otro trabajo o emprendimiento?
CONTENIDO DE LA RS	2) Campo de información	6. Para usted, ¿Qué es la práctica docente? 7. ¿De dónde cree usted que obtuvo sus ideas sobre lo que es la práctica docente? 8. ¿Me podría decir cinco términos que definan lo que hace el docente universitario? 9. ¿Cuál es el objetivo de su práctica docente? ¿Cómo o qué hace para lograrlo?
	3) Campo de representación	10. ¿Podría platicarme alguna situación o experiencia que para usted sea la mejor forma de representar lo que hace el docente? 11. ¿Qué imagen viene a su mente cuando digo “práctica docente”? ¿Por qué esa imagen le evoca lo que hace el docente? 12. ATENCIÓN PARA ADAPTARLA: Si tuviera que elegir algo material, visual o auditivo que represente lo que hace el profesorado universitario ¿Qué sería? ¿por qué?
	4) Campo de actitud	13. ¿Cómo debe ser un docente? 14. De la práctica docente ¿cuáles son los aspectos positivos? 15. ¿Cuáles son los aspectos negativos? 16. ¿Qué es lo que más le gusta de su hacer como docente? 17. Hay algo que le desagrada de la docencia ¿qué es?
5) Mecanismos de funcionamiento de las RS. Las prácticas cotidianas del profesorado.		18. Podría platicarme ¿cuáles son las estrategias y/o actividades que usted realiza como docente? 19. ¿Qué condiciones institucionales y laborales facilitan su práctica docente? 20. ¿Qué condiciones institucionales y/o laborales dificultan su práctica docente? 21. ¿Cuáles son los materiales y/o recursos que utiliza más a menudo en su práctica como docente? 22. ¿Qué de todo lo que se le ocurre o planea logra llevarse a cabo?

Anexo 2. Guion de observación de prácticas docentes en espacio físico

Folio:

Fecha:

Unidad académica:

Unidad de aprendizaje:

Hora en la que inició la sesión:

Hora en la que finalizó la sesión:

Número de estudiantes:

Ejes para guiar la observación:

- La configuración espacial en la que se desarrolla la clase
- Cómo se desarrolla la clase (¿qué hace el profesorado y qué hace el estudiantado?)
- Disposición del profesorado y estudiantado en el aula (cuando aplique)
- Dinámicas y estrategias del profesorado
- Participación del estudiantado en las acciones y/o actividades que despliega el profesorado
- Herramientas, materiales y recursos utilizados por el profesorado
- Herramientas y materiales utilizados por el estudiantado
- Formas de actuación e interacción (profesorado y estudiantado)

Anexo 3. Oficio³⁴ para las UA participantes de la UAEM

Cuernavaca, Morelos, enero 2024

Lic. Gigliola Pérez Jiménez
Directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
PRESENTE

Por medio de la presente me permito enviar un cordial saludo y explicitar lo siguiente para, posteriormente, expresar mi solicitud a usted.

Como estudiante del Doctorado en Educación del ICE-UAEM, estoy realizando la investigación titulada *La práctica docente del profesorado universitario: un estudio desde sus representaciones sociales y sus prácticas*, la cual tiene como objetivo conocer la relación entre la representación social del profesorado universitario sobre la práctica docente y lo que hacen como parte de su docencia universitaria para comprender la práctica docente en su complejidad, por lo que no se pretende evaluar lo que piensa o hace el profesorado.

Dicho estudio se encuentra en la etapa del trabajo de campo, el cual se busca realizar en la unidad académica que usted preside y en tres unidades más de la UAEM. El trabajo de campo, para este estudio, consiste en realizar entrevistas semiestructuradas y observaciones *no participantes* al profesorado universitario que acepte participar en la investigación, asegurando la confidencialidad y anonimato de los datos que proporcionen.

Por lo que solicito a usted, de la manera más atenta, su autorización para contactar al profesorado adscrito a la unidad académica que usted preside para invitarlos/las a participar en este estudio. Me comprometo a mostrar a usted los datos obtenidos durante el trabajo de campo con la intención de que autorice su uso en mi investigación.

Sin más por el momento, me despido agradeciendo el tiempo otorgado a la presente y esperando verme favorecida con lo solicitado.

Atentamente

Mtra. Diana Lizette Velazquez Albavera.

Estudiante del programa educativo *Doctorado en Educación* del ICE-UAEM

Matrícula de estudiante: 10042056
Correo electrónico: diana.velazquezal@uaem.edu.mx
Directora de tesis: Dra. Ana Esther Escalante Ferrer

³⁴ El nombre de la persona que preside la UA y el instituto se adaptaron para cada UA participante.

Anexo 4. Consentimiento informado

INVESTIGADORA

La investigación que se desarrolla tiene como título *La práctica docente del profesorado universitario: un estudio desde sus representaciones sociales y sus prácticas*, la responsable es la Mtra. Diana Lizette Velazquez Albavera, estudiante del *Doctorado en Educación* del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). El objetivo del estudio es comprender la relación entre la representación social de la práctica docente que tiene el profesorado universitario y la práctica docente que desarrolla en diversas configuraciones espaciotemporales (multimodalidad), por lo que no se enfoca en evaluar ni la representación social ni la práctica que realiza el profesorado.

Usted participará en una entrevista presencial y audio grabada, con una duración máxima de una hora, la cual realizará la responsable del proyecto. Además, permitirá ser observado durante su clase sin previo aviso al menos dos veces y audio grabado, observaciones que se realizarán durante el semestre enero-junio 2024.

La participación en el estudio es estrictamente voluntaria. La información que se obtenga será confidencial y sólo para fines académicos. Las entrevistas y observaciones quedarán registradas bajo un número de identificación con la intención de salvaguardar el anonimato de los/las docentes participantes.

Si el profesorado presenta dudas sobre el proyecto, puede realizarlas en cualquier momento. Además, podrá retirarse de la entrevista, omitir su respuesta sobre algún tema que le parezca inadecuado y podrá solicitar a la investigadora que detenga la observación en el momento en el que lo requiera.

PROFESORADO PARTICIPANTE

El/la profesor/a de la unidad académica _____ de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, acepta participar voluntariamente en la investigación titulada *La práctica docente del profesorado universitario: un estudio desde sus representaciones sociales y sus prácticas*. Él/ella ha sido informado (a): del objetivo de la investigación, de la forma en la que participará en el estudio, de la confidencialidad y el anonimato de los datos proporcionados a la responsable de la investigación, del uso académico que se dará a

los datos que proporcione y de la posibilidad que tiene de preguntar cualquier duda. Además, ha sido informado/a de que tiene la libertad, durante la entrevista, de omitir su respuesta a preguntas que le parezcan inadecuadas o incómodas, incluso de pedir a la investigadora detenga la observación de su clase en cualquier momento que lo requiera.

De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puede contactar a la Mtra. Diana Lizette Velazquez Albavera al teléfono 7771913947 o al correo electrónico diana.velazquezal@uaem.edu.mx También podrá contactar a la directora de tesis la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer al correo ana.escalante@uaem.mx

Se firma el presente consentimiento informado el _____ en Cuernavaca, Morelos.

Profesor/a participante

Investigadora

_____.

_____.

Mtra. Diana Lizette Velazquez Albavera

Anexo 5. Familiarización con los datos empíricos: notas y subrayado

NADIA

= Primeras impresiones =

1 - Cuestionar / preguntar

- [Aprendizaje basado en problemas] / situaciones / como lo resuelven...

- Docente como ejemplo → forja identidad → ejemplo para estudiantes

Docentes de los parl. → se convierten en ejemplo

- El estudiante habla... solución

- Gusto / disfrute

- (+) formación / convivencia

- (-) docentes sin vocación (amor / pasión) → "echan a perder generación"

- Pensamiento crítico

- (-) Cuestiones adm.

- Libre cátedra, pero con condiciones /

- Falta de recursos Internet, no material adecuado, no laboratorios

- Salones saturados.

- Contenidos / conocimientos → no solo es darlos...

- Se queda en la teoría / falta de práctica

No se sigue tal cual la metodología...

- Presencialidad

- Intercambio de experiencias

- Dar conocimiento, hacerlas pensar, cuestionar

- No este tipo, habla de lo físico / a fuerza

- Gusto verlos crecer / bonito / ve crecer...

BARRY

2 - Presencialidad - estar con ellos para que aprendan / comprendan

- Interacción con los est. - confianza - est. pregunten - gusto

- Pandemia, al no verlos no sabía si estaban haciendo caso, poniendo atención

- Aprendizaje → atención, apuntes, participación

- Preguntando todo el tiempo - explicar - preguntar

- Cursos → buenos de la UREN c/sem. - presencial - soy buen est.

- Comunicación / darse a entender - herramientas

- Comprensión → exámenes - aprobar materia - Aprendizaje

- Transmitir contenidos, conocimientos - aprovechamiento

- La culpa es del doc. (veprobs, si no hago tarea, sino estudio)

- No prototipo - pero si habla de como debe ser... interacción.

- Acompañante - no autoritario → puedan preguntar / confianza

- Equivocate en clase, pero no en el examen - es evidencia

- Doc. como modelo - ejemplo / identidad - experiencia

- Resolver problemas - interacción

- Libro - pizarra - diapositivas

- Expresión corporal - gestos

MIGUEL

destinos de acuerdo

DUDA POR NO ESTAR BIEN CON LO QUE ES PRÁCTICA DOCENTE

- Libre cátedra

Gusto - si lo tienes no necesitas más (condiciones)... [conformarse]

- Desprestigio - pasen cosas que hagan eso. - Confesión de la mod. hibrida...

- Aplicar conocimientos / contenidos

- Tarea → mecanismo de control - para que le hagan - pasan

- El programa lo tenemos que cumplir - tiempos - temas

BARRY

3 - Estudiantes hacen el trabajo experimental de las líneas de inv. del centro

- Docencia quita un montón de tiempo, pero es algo que disfruta. → flojera

- Evolución de los est. → mucho gusto ver su éxito

- PITE = multichambas... multichambas... → hacer funcionar centro - participar

- Muchas cosas que hacen "Estoy hasta el gorro de cosas que hacer"

→ Es un docente participativo, con iniciativas, proactivo y busca que las cosas funcionen... nivel centro, inst., nacional e internacional

- Trabajo a casa

- Forma estructurada de comunicar conocimientos y la forma de adquirirlos

- Cultiven de forma crítica, de analizar lo que se conoce y como abordarlo

- Aprender un lenguaje (lic) → (posgrado) → capacidades y habilidades para generar con...

- Conceptos → articulación de conocimientos - describir - ideas - resolver prob.

- Aprendizaje basado en prob. → preguntas.

- Fomentar curiosidad por SABER → Leer - poca dedicación de est.

- Construcción conocimiento → conectarlo con la gente que lo descubrió y con la gente que está en la frontera del conocimiento...

- Paciencia o paciente...

del lenguaje

- Salen (porque siempre ha hecho así sus clases) → ¿y la pandemia?
- Estrategia... que est. trabajen un tema durante sem... [POR PROYECTO]
- Libro por semestre... - experiencia / práctica...
- Pizarra... - pero lo usa pocas... → siempre presentaciones
→ asociado con el salón...
- EXPERIENCIA DE LA VIDA - (X) Evaluación inst.
- Conoceros, Expresión corpora! - Visión crítica - criticar
- Formación de personas → hacer aportación
- Tratar como chiquitos a los jóvenes - Tengo lo que necesito
- Multichambas...
- Procesos adm. entorpecen... → exceso de importancia
- Doc. no disfrutan - no les interesan sus est. - impacto (-)
- act. poco críticas, lenguaje de ignorancia,
- ME GUSTA MUCHO ESTAR PRESENTE, sólo en la pandemia
tuvo clases en línea - DECADENCIA EN LA ACADEMIA, DOCENCIA
- Diseños → sepan lo que nosotros → proyección

- 4
- 10 → monserca dar clase → ahora es algo que disfruta
 - La doc. se actualiza → aprendo cuando enseño → que no compen-
 - PANDEMIA → poca atención, memoria corto plazo tocada, frustrante
 - Confusión de la modalidad híbrida - Condiciones → internet
 - Exámenes - Autogenerados / no universitario
 - Adquirir conocimientos, serie de act. que haces frente a grupo
 - Lenguaje de la ciencia → de la disciplina = "¿Qué hora es?"
 - comprende conceptos → use / aplicarlos
 - Es transmitido por el docente → exposición magistral
 - Diapositivas clase de pizarra
 - Explicar las cosas de distinto modo → explicar conceptos
 - Confusión del estudiante → asociado con que no entiende
 - Libro que est. tienen que leer antes de la clase...
 - Imitar a otros docentes - Cursos que tienen que tomar
 - Antes de poder discutir, aprender el lenguaje... → no es para su disciplina
 - MEMORIA, NO HAY DE OTRA - Buen est. lee material, interes, viene preparado
 - Gusto por dar clases, adaptarse, no por obligación o por empleo
 - Construir en el pizarra - hay que dar clases
 - Muchas act. los PITC, no alcanza tiempo, 30 mil cosas para mantener
 - Exponer - preguntar - Puntos...
 - No dedican tiempo a leer los est. (poco) - problema de comprensión
 - difícil hacer de profesionales
 - Modelo uni - educ. centrada en est. → donde están esos estudiantes

- 5
- Pizarra → para desarrollar y explicar / conceptos - Docente obligado
 - Dictadura - ya domino, dice qué estudiar y cómo (lic.) → a
 - Entiendan los conceptos - Doc. es diferente por área
 - DUDA SOBRE CONCEPTO DE PRÁCTICA DOCENTE
 - Clases, explicar / exponer → resolver problemas
 - Est. solos estudian para que sig. clase pregunten... REFLEXIÓN
 - PIZARRÓN → Medio de comunicación - Libre
 - EXPERIENCIA...
 - Clases con cariño, claridad, DUDAS... - Formar estudiantes competitivos nivel int.
 - Diálogo [comunicación], est. preguntan - Transmitir conocimientos
 - Motivar a est. no interesados.
 - No hay diálogo, se asustan con las demostraciones
 - Aprender a hablar física [lenguaje]
 - CURSOS UAEM, decepción, los evita - Obliga a hacer cosas
 - Planeación no se cumple porque los est. no tienen bases (herramientas)
 - Dan pizarra y salón [doc. conformes con eso]



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"Evolución Mediante la Educación"



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los y las integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: *Docencia universitaria después del confinamiento del COVID-19: un estudio de representaciones sociales y prácticas del profesorado* que presenta la candidata a Doctora en Educación: **Diana Lizette Velazquez Albavera**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer, después de haber revisado la tesis, otorgan los **VOTOS APROBATORIOS**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 25 de mayo de 2026

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Ana Esther Escalante Ferrer
LECTOR(A)	Dra. María Teresa Yurén Camarena
LECTOR(A)	Dra. Carmen Silvia Peña Vargas
LECTOR(A)	Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
LECTOR(A)	Dra. María Luisa Zorrilla Abascal
LECTOR(A)	Dra. María del Carmen Torres Salazar
LECTOR(A)	Dr. José Francisco Alanís Jiménez



Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, Cuernavaca Morelos, México., C.P. 62209, Edificio #28.
Tel. (777) 329 70 50, 329 70 00 ext. 7050 / ice@uaem.mx / www.uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

JOSE FRANCISCO ALANIS JIMENEZ | Fecha:2026-05-25 15:58:06 | FIRMANTE

q0lglAfVihPNLflUchfAK7QJRLugEXViUocL3uG9pV7TtKQ+ncDG/5j5NHsHPC95o5q/VQJ7gEnUURuXPedEAbAp3LVsxuno7nsLTrDjuUMvwsxTjyfZfzl1bhKFLv0HtWpKT50
qV3W3rf/Pu0br524SU8K3Gi8NGuJK5PnQfIK+/HqizWKIQCtsG5uu9kVIH5W7sPdiMDks9ld28ZSVIBdBDvH48fZjo7UHPFJLkvwArBcRjbXGPG/yczMtWZZPqPhhQw2/nYhhs
KUpo3fMFnsZutYoQs3JnlJk80ftFKnsCai7cND8cAAB2sUDuta0wTdHi5u1wU55Zc8DCNP1iQ==

CARMEN SILVIA PEÑA VARGAS | Fecha:2026-05-25 16:17:25 | FIRMANTE

MEtUN/A799XjkiOunMXuigPMKhjoje4MVSLBilXgeCBeqV3RBuUNB+2lXors8dsL3BkUYqNeJOXQNZZl/9KJluTujofltWebIDlZkwKDW7GSI2tPp4SBIQLT57t6YOhYS0KIR7
6wBEXQl6VEbxtZID/qYrSE06zvcz/F+2LGhijCV8xRn5SU+nmzxJg5Xnr+VYjsE8b+a35G916buukNUXx2CpJki/CxegVrmwO4IRI+fvo+eNqVHN7poP2aHbuvJnASKBdKBr
YQDR64wQkqbfcivlWgTFoVdgcNkhdQArz7IMWchY0WpfbEuZTZA/f89+UZWlu5cKRAINHA1g==

ANA ESTHER ESCALANTE FERRER | Fecha:2026-05-25 16:50:53 | FIRMANTE

rwYEWf5GrcBVc8c7PqCMPi6i3pRtm1zb3F6ydmBCCRDlKlI2tUXWtA+EkMRAyTJZQsvot3XY2DyFXAX/dE5fTllcrZl1obV9tzzl9/sbs8pIP5p3G984hjugSgg6l+cHawps8Zi7C
5gWQxzHNFSPnt8xgYZL1Px1kcBuheH/rMBPAL3nTsd5eldPUg4SR0OsK9RjWHWfwrB8OMKWpaH9ypzAZR9RrUxOjVeLiGoqy5QOci2BPcOC09cF7K+t1JzYpweQIE+E
d3LZLocUYCoxOlSgSvjuLsd7d30jMxj56HkPTz30yJvJASpu11OJ6sICMfMQS0yJctt3gkhOg==

MARIA TERESA YUREN CAMARENA | Fecha:2026-05-25 17:09:07 | FIRMANTE

YRjnsN7L8MYK+0wxEk/xVmMbTGBL7xQcXQiQTHbxLPe9Wunlc3XTfITBTPgfPqfZaOJMKcjO0GM1tgDPteq6jOy0WySuYlzcJzJ+CZMkv23VXKrvS/DfnUpumsWar2ac/7lqg
mG4lWKKIh2RB3BWccM74jedwp2DTSQGISY0eC0Q1NY5QOc2RJUmTWOmuP6PLa7g7dHlHEKG5AoLoxxBGB6uJm5jM6Nin418Be2zkMjcZdwO5TYUHc1Vs07unTtQi
G0LoopKKzayZFFejnYYJvN2ulm/ceVvrmeNgPm0lmNjB3sLp5Q5lJky+Qgni2IG2fXtgqN8XY/c9fFu1oJ3g==

MARIA DEL CARMEN TORRES SALAZAR | Fecha:2026-05-25 17:15:00 | FIRMANTE

l1p+9eJa9DyXHGoScRzHSyltO4u7CxF4ne3/su3MU2FVXn6DEwjr1EQ+5QCrcj7vqCzi3k2OtSHGf87oL4OW3CDp5dPQ70NsoBNzo5e33oQwEieTZB+wRMXtjG3NR6QF0
/GpkUBiEAqx6Yd+x5ZfDI2NRC/wmuxUkaBxCV/iH8ppocNLRJ6Re4jYFoC47YMcnyjJn3CH0n8+ELBZ79Cb2hDWGgP8+8y7phWnqnggrcS19GN6Q0OfsARaarlGwZj6zdf1Ld
ouy0VucUp47121gcbMtzfKwd5GiPM0aVImOJR/oYZEq1Ha+zgeJXb6rF3EqOpaM+WU2Zes9G1wUG8T7w==

MARIA LUISA ZORRILLA ABASCAL | Fecha:2026-05-25 17:59:25 | FIRMANTE

VeseY5vlNjou+NlcYfG/6gDw84VL77dTq4lFYkCfhUYJg+IDxKKGHtwEXRHU/HtlXcYH8Pp/5z1v+eqbSlxM9haag4WRwSKtfmPvrZ1F47zse4bauwQzC0VUeqHcN+gVQYuu
8KMun+QitMQScZktvT/94a5wB7efJEYSkgLTs313OSjznxxkMmqwZVQ8qJLE8cbt7cdbst0s81nSDa/NRZxztsNYPVJs8TbCUoaOqf/NO3eM/cCvRLTSN8EHDcc+f06l+Oxt5
Tpg7xhMK6SHnFvZUNENMGTMNE9uW56n8XFqu3Vm1ejrww2EYGoo/MsvsEtObzoIA69dJt28PREDQ==

YAZMIN MARGARITA CUEVAS CAJIGA | Fecha:2026-05-25 18:06:51 | FIRMANTE

M4oUAcOx6tsEFUQght2DmlV7rzRQ1CsaWe65TKBnKOJZRzi+d7TTNgNygkGEI5K7CzRzv4qLJznJ8ISL/kH8IAZghWyDsCSquM/yvuThPrNUt2NBebClfirZlgBO1biTxQTYtd
qn6UrpT2W6YAMP7N6fjrTFL77Qa/Nej7hJOffChJjVxrcEY6SZu0VzoF7W2skNA56HSr3ghmoVhaJwqXpqMnM29X2udeU6H/H9f+7K0KF8iyc9B7IYNZE0e5Htz2nQrfy6ruMf
KyDclo1aFAWGeXW4EfyQ93l5yKeNrlLsKxU6Bz7KhVXlvzuKLbwFU3ck/akNrx9bjfjgKMFA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



8ykX1zMAP

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/MTuoh6bkNXhajizNGRilHbHgF0iZUalu>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029