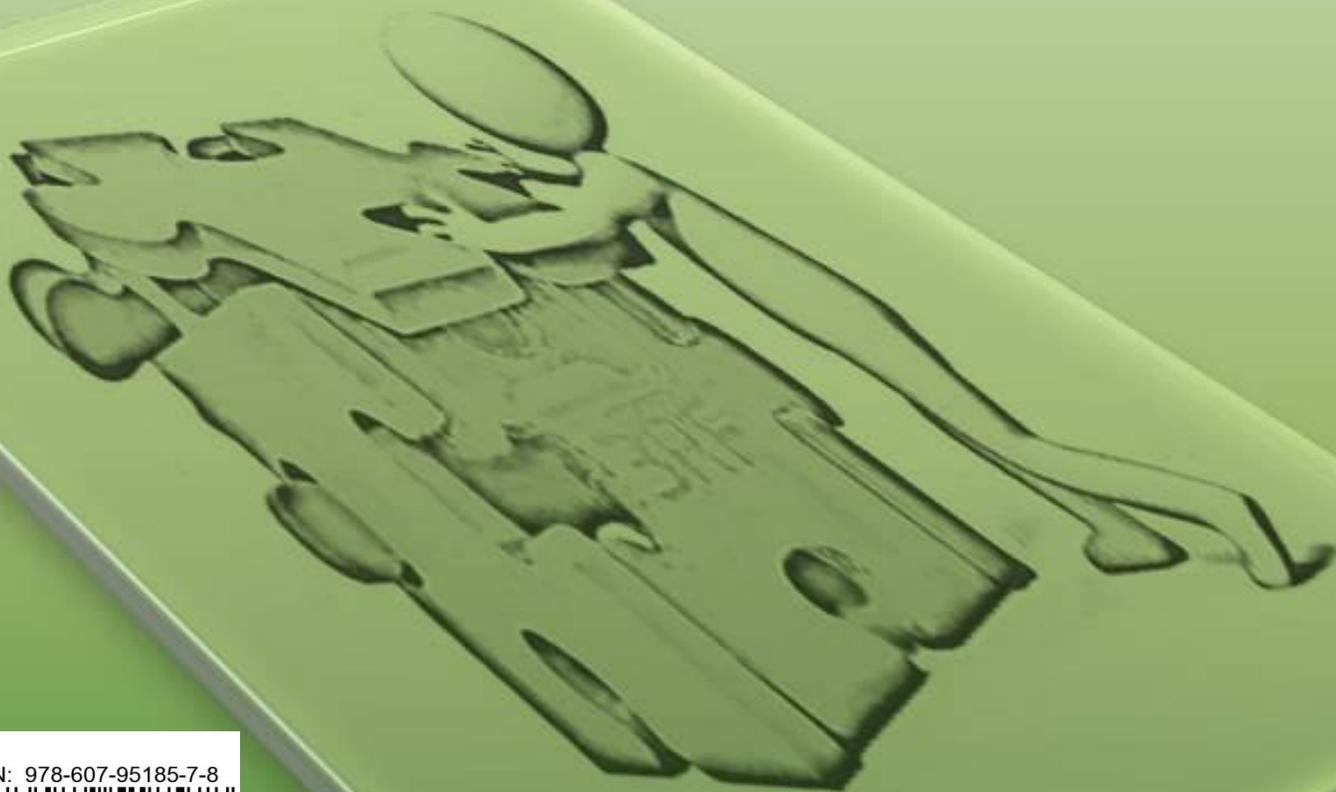


**UNA MIRADA AL DESARROLLO PROFESIONAL  
DE DOCENTES DE PRIMARIA DESDE  
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.  
ESTUDIO PLURIMETODOLÓGICO**



ISBN: 978-607-95185-7-8



9 786079 518578



**ALEJANDRA MÉNDEZ ZUÑIGA  
ARTURO BARRAZA MACÍAS**

---

---

**UNA MIRADA AL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE  
PRIMARIA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES. ESTUDIO  
PLURIMETODOLÓGICO**

**A**ALEJANDRA MÉNDEZ ZÚÑIGA  
**A**ARTURO BARRAZA MACÍAS

---

---

**Primera Edición:** Agosto del 2014  
**Editado en México**  
**ISBN:** 978-607-95185-7-8

**Editor:**  
Universidad Pedagógica de Durango

**Corrección de estilo:**  
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido  
total o parcialmente por ningún otro medio  
sin la autorización por escrito de los editores.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	vii
<b>PRÓLOGO</b> .....	viii
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	xvi
<b>CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIO DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE SU DESARROLLO PROFESIONAL</b>	1
Un acercamiento al estudio de las Representaciones Sociales.....	1
<i>Tendencias en la aproximación a la teoría de RS en la investigación educativa</i> .....	8
Planteamiento del problema.....	18
<i>Las políticas públicas sobre el desarrollo profesional de docentes de educación básica en México</i> .....	18
<i>El desarrollo profesional instituido de los profesores de educación primaria</i> .....	22
Preguntas de investigación.....	29
Objetivos de investigación.....	30
Justificación.....	30
<b>CAPÍTULO II. REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. CONCEPTOS Y MODELO TEÓRICO PARA SU COMPRENSIÓN</b>	34
Ubicación de la TRS, desde la Psicología Social crítica francesa.....	34
Construcción social de la realidad cotidiana.....	37
Discusión conceptual del término RS.....	39
Alcance social de la RS.....	47

Características y funciones de la RS.....	48
Hipótesis de formación de la RS.....	49
Estructura y mecanismos internos de la RS.....	52
Teoría del núcleo central de la RS.....	58
<b>CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE DOCENTES, SOBRE SU DESARROLLO PROFESIONAL</b>	61
Enfoques cualitativo-cuantitativos para el análisis de la realidad social.....	61
Ventajas de los enfoques plurimetodológicos.....	64
Pragmatismo: Base epistémica de los enfoques plurimetodológicos.....	66
Tipo de estudio.....	67
Participantes.....	69
Técnicas e instrumentos para el estudio de la RS que tienen los docentes sobre los procesos de desarrollo profesional.....	69
<i>Técnica de indagación del contenido de la representación.....</i>	70
<i>Técnica de indagación de la relación entre los elementos, importancia relativa y jerarquía de la representación.....</i>	72
<i>Técnica de determinación y control del núcleo central de la representación.....</i>	75
Triangulación como técnica heurística de control de calidad constructivista.....	77
<b>CAPÍTULO IV. REPRESENTACIÓN SOCIAL QUE TIENEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LOS PROCESOS DE DESARROLLO PROFESIONAL INSTITUIDOS</b>	82
Presentación de resultados.....	83
Contenido de la RS. La primera etapa de aplicación.....	83
Núcleo central y periférico de la RS. La segunda etapa de aplicación.....	96
<i>Núcleo central de la RS que tienen los profesores sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	99
<i>Núcleo periférico de la RS que tienen los profesores sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	102

Actitud de los profesores ante los procesos de desarrollo profesional instituidos. Complemento de la segunda etapa de aplicación.....	104
Centralidad, motivaciones, sentidos y significados de la RS. La tercera etapa de aplicación.....	107
<i>Momentos de inicio de los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	109
<i>Intención de los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	111
<i>Necesidad de desarrollo profesional permanente.....</i>	117
<i>Planeación, metodología y evaluación de los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	119
<i>Desempeño del conductor de los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	124
<i>Actitud de los docentes ante los procesos de desarrollo profesional.....</i>	126
<i>Motivaciones de los docentes para asistir a los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	130
<i>Autodidactismo docente y su relación con los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	133
<i>Relación entre núcleo central y periférico de la RS que tienen los docentes sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	136
<i>Demandas de los docentes hacia los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	139
Discusión de resultados.....	142
<i>Información sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	142
<i>Actitud sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.....</i>	145
<i>Núcleo central y periférico de la RS del desarrollo profesional docente.....</i>	148
Modelo tridimensional de RS sobre el desarrollo profesional docente.....	154
<b>CONCLUSIONES.....</b>	163
<b>REFERENCIAS.....</b>	173
<b>ANEXOS.....</b>	186

---

---

## RESUMEN

La presente indagación, da cuenta del desarrollo profesional docente instituido, desde la teoría de representaciones sociales planteada por Moscovici en 1961, y los aportes de otros investigadores como Jodelet (1984, 1986, 1991 y 2008) y Abric (2011), entre otros. Desde un enfoque preferentemente estructural, los objetivos de esta investigación, fueron: identificar el contenido, la organización y estructura de la representación social (RS); así como interpretar las motivaciones, sentidos y significados que tienen los profesores de primaria sobre este fenómeno.

Se realizó un acercamiento plurimetodológico al objeto de estudio mediante un diseño vinculado o modelo de etapas por derivación (Hernández, Fernández & Baptista, 2006) o fases sucesivas (Abric, 2011), desarrollando tres etapas mediante cuatro técnicas de recopilación de información tanto de tipo cualitativo como cuantitativo. Entre los resultados más importantes se encuentra una propuesta plurimetodológica para estudiar las RS, y la construcción de un modelo tridimensional que abona elementos como: intención, dispositivos internos y dispositivos externos, a las explicaciones vigentes sobre la génesis de la RS; colocando como centro al sujeto de Touraine (2007), con voluntad y libertad de instituir su RS, a partir de la intencionalidad consciente que le significa el fenómeno representado.

---

---

## PRÓLOGO

Confieso que mi primer acercamiento al conocimiento de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) fue en el año de 1989. Es imposible olvidarlo si en mis contextos interno y externo imperaba *el cambio como el rasgo más importante del espíritu de la época*. Había muchos signos que lo hacían evidente, por ejemplo, la crisis de gobernanza por la que atravesaba un importante bloque de países en el mundo. El desmoronamiento de la cortina de hierro y la caída de las dictaduras imperantes en la Europa del Este. Mientras tanto, en el espacio de mi subjetividad intuía que la historia de mi vida se había partido en dos. El inicio de los estudios de doctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, se convertiría, a partir de entonces, en el marcador indeleble de todas las mudanzas intelectuales y emocionales que experimenté en la última década del milenio.

Mi arribo cognoscitivo a las TRS no fue casual, estaba movido por una ilusión en la que aparecía el conocimiento como deseo: *quería llegar a reconocer metódicamente lo que la mente tiene de social y los mecanismos o procesos a través de los cuales se lo apropia*. Para responder a esta cuestión no partía de cero, tenía como antecedente la lectura de varios libros y artículos que si bien no hacían referencia directa al tema, sus contenidos, al menos, eran semánticamente convergentes. Entre otros textos leídos, destaco *La educación como socialización* de E. Durkheim, *Estudios sociológicos* de J. Piaget, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* de L.S. Vygostki, *La construcción social de la realidad* de P. Berger y T. Luckman, y una *serie de*

---

---

*investigaciones* de J. Delval en las que exponía muchas ideas con el brillo necesario para iluminar el proceso seguido en la construcción del mundo social, económico y político en la mente infantil.

Por mucho que leí, en ese momento no tuve respuesta a mi inquietud, y que después de buscar y buscar información, a la fecha siga sin ella. Con el tiempo comprendí que ni siquiera la nada recibe respuestas definitivas y que puede ser por ello que los vacíos eternos tampoco existan.

Debo reconocer que desde mis primeras revisiones, el interés personal por saberlo todo acerca de la TRS, con claridad y pronto, fue declinando poco a poco para dar paso a un creciente acoso psicológico, crónico, que como tábano del pensamiento ha repiqueteado en mi cabeza a cada momento, y que me ha permitido vivir la experiencia psicológica del proceso de conocimiento, y comprender que en él se va por aproximación sucesiva, duda tras duda, y reestructuración tras reestructuración, y no de una vez y para siempre.

En el mes de septiembre de 1991, la *Revista Pedagógica*, No. 3, de la Unidad 251 de Universidad Pedagógica Nacional, publicó el primer texto que escribí sobre la TRS. Era una noticia breve de apenas 2000 palabras en la que presenté un esbozo mínimo de la misma. En el texto sólo me referí a su concepto y, en cierto modo, a su estructura, destacando, por supuesto, la obra de los franceses S. Moscovici y D. Jodelet; la de los ingleses R. M. Farr y J. Jaspars; la contribución suiza a través de W. Doise y G. Mugny; y la investigación española realizada por T. Ibañez, S. Ayestaran, D. Páez, J. A. Pérez, y A. Blanco.

---

---

Para entonces, en México, ya se sabía de las adhesiones a la TRS de Fátima Flores Palacios, profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, y de Javier Uribe Patiño, profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, quien lamentablemente ya no se encuentra con nosotros: nos lo ha arrebatado la violencia urbana de la Cd. de México, D. F.

En esta nota preliminar no abundaré sobre lo que ya dije esa primera vez, ni en lo que ya está conceptualmente rico y muy bien dicho por Alejandra Méndez, la autora del presente volumen. Ella, con la habilidad que le caracteriza, presenta una versión actualizada de la TRS en la que registra su dominio conceptual sin igual y consigna un recuento de los usos metodológicos, reflejando en ello el control estratégico que tiene de los mismos.

Conviene decir, ahora, que en vez de abundar sobre el concepto, la estructura y función de la TRS, lo que he hecho es leer con mucho cuidado y especial atención las ideas maravillosas dichas con sabia discreción y silencio creativo por la autora de este libro, para pensar en una nueva dirección que contribuya a enriquecer la comprensión de dicha teoría.

Hoy veo una TRS conceptual y metodológicamente más rica y madura, pero igual de heterogénea y a veces con discursos paralelos que remiten a la construcción del objeto de estudio de forma disímil. Hay mucha producción y también aportaciones teóricas al respecto que están dando lugar a variaciones que conducen a una nueva ecología conceptual y al planteamiento de problemas de investigación cuya explicación requiere de diseños plurimetodológicos.

---

---

Es por esa razón que he querido aprovechar este espacio que tan generosamente se me ha entregado, para anticipar algunas ideas que *provoquen* y *convoquen* a redimensionar el carácter complejo de las Representaciones Sociales (RS).

Ha de reconocerse que en la comunidad académica se percibe un acuerdo – implícito si se quiere- acerca del carácter complejo de las RS. Ciertamente, son complejas no sólo por percibirse como una emergencia sistémica con origen en la red de vínculos sociales a través de los cuáles se pone en movimiento la cultura, o porque en su producción intervengan variables atribuibles a la persona como las cognitivas y emocionales, sin las cuales, por cierto, no sería posible el proceso de socialización, y por consiguiente, tampoco la apropiación del *otro generalizado* que aprendimos a ver en H. Mead, ni llegar a conocer como se van generando las identidades.

Quiero hacer énfasis enseguida, diciendo que las RS también son complejas:

- (a) Por su naturaleza –ser conocimiento de sentido común- y por su plasticidad estructural para formar parte del holograma sociocultural en el que yacen los contenidos identitarios que distinguen al grupo humano que las genera, y porque las RS tienen la virtud de poder estar en la mente de casi todas las personas que con sus interacciones productivas hacen comunidad humana en un contexto determinado. Precisamente el carácter subjetivo, intersubjetivo y transubjetivo de las RS facilita su inclusión en la cultura total de dicha comunidad al mismo tiempo que es incluida en la RS. Cada RS establece relaciones edificantes –no mecánicas- con las otras RS que forman parte del todo cultural, dando origen a

---

---

la identidad como síntesis dinámica y producción individual que el sujeto hace del todo.

(b) Por su persistente recursividad. Una RS es producto y productora a la vez de sus similares. Es instituida e instituyente. Sus contenidos culturales y la estructura que la sostiene cumplen con la función autopoietica o lo que es igual: la reproducción de sí. Al volver insistentemente al curso y al recurso, la RS se autoorganiza y hace acomodaciones estructurales para proteger los contenidos de orden cultural que aseguran su continuidad.

(c) Por la vocación autorreguladora que afina la acción social y los dispositivos de socialización para asegurar la internalización –como procesamiento- de los contenidos de la RS en cada una de las personas participantes en una comunidad y que convergen en un espacio y tiempo determinados. Lo que facilita al grupo humano de referencia, otorgar sentido y significado a la acción e interpretar la realidad social en la que se inscribe el objeto de representación social.

(d) Porque el sujeto de la RS –más allá de la sujeción- es mucho más que una fría máquina lógica para procesar la información generada en el aquí y ahora. La versión cálida de la TRS tiene la virtud de hacer visible al sujeto. Le reconoce sus capacidades de cómputo para el procesamiento emocionado de las RS en tanto conocimiento de sentido común.

(e) Y porque al incluir al sujeto, empoderado cognitivamente y emocionalmente para producir las RS que dan sentido y dirigen la acción, le imprime el carácter cálido a la TRS. Pensada la TRS desde una perspectiva compleja, es sensata, racional y sensible, incluyente e integradora: dialógica. Consciente de que el sujeto tiene capacidad para producir sus representaciones de forma emocionada, situado en un contexto y tiempo determinados.

Si el lector se acerca a los contenidos del presente libro con una actitud escrutadora, reconocerá, como yo, a las RS como entidades mentales heterogéneas de naturaleza sociocultural, cognitiva y emocional, y coincidirá, también, en la necesidad de insistir en la reconfiguración compleja y cálida de la teoría que las construye como objeto de estudio.

Cualquiera que navegue entre líneas la obra que prólogo, percibirá que el desarrollo de la TRS progresa en tal dirección. La revisión a la literatura así lo sugiere. Pero en este caso, esa tendencia será percibida por el lector cuando descubra la convergencia de los componentes necesarios con los cuales ejecutar esa gran tarea de reconfiguración teórica. Sin duda, los componentes están allí y juntos, a la espera del pensamiento sistémico que habrá de tejer la trama semántica, disciplinaria y contextual, para hacer emerger nueva organización teórica de la TRS. En este ámbito esa es una de las asignaturas pendientes.

Para terminar destacaré dos ideas más. En ésta, que es la primera, advierto que la autora, siguiendo a Touraine (2007), presenta un avance importante con respecto a la construcción del sujeto de la versión cálida de la TRS. Lo conceptúa y

---

---

asume al distinguirlo por su voluntad y libertad para afirmar su singularidad y reivindicación identitarias, lo que significa que ante un fenómeno determinado, él, por cuenta propia, puede optar por la sujeción o la resistencia. En ese sentido, el sujeto se ha convertido en alguien con capacidad para elegir; se hace dueño de sí mismo, gracias a su voluntad emancipatoria, y a la fuerza cognitiva emocionalmente comprometida con la transformación de la conciencia de sí. Es precisamente en estos rasgos en los que yace la esperanza de la recreación del sujeto para que sea él quien al mismo tiempo que actúa la historia de su propia liberación, también la escriba.

Para destacar la segunda idea quiero decir que la formación continua de los educadores tiene sentido si los dispositivos diseñados para ello –externo e interno– consideran la concepción del sujeto arriba descrito. Si esto es así, los estudios sobre la RS de cualquier fenómeno u objeto educativo no sólo impactarán de forma significativa en el desarrollo profesional, sino en todos aquellos que incluyan al educador como sujeto de saber con capacidad para producir en contexto el conocimiento profesional que le demandan los problemas educativos de su centro escolar.

Por lo pronto, los responsables del diseño de los programas de formación continua de los profesores en servicio (dispositivo externo) tienen que saber que estos no tendrán efecto si antes no prevén que sus contenidos de aprendizaje atiendan, efectivamente, a las necesidades de conocimiento que los problemas educativos en los contextos escolares y demás espacios de trabajo pedagógico, les imponen a los profesores. Puede que se cuente, incluso, con el consentimiento de los profesores para acudir a recibir los llamados cursos y talleres de actualización, y que acudan a ellos con

---

---

esperanza de mejora profesional o de obtener el estímulo que se entrega por ello, pero al tratarse de programas homogéneos, muy pronto se desaniman porque se dan cuenta que la información leída les reporta poca utilidad, dada la complejidad imperante en su vida profesional cotidiana.

Los responsables técnicos de la formación continua de los profesores en servicio tienen mucho que decirle a la investigación educativa en el ámbito de la formación de profesores, pero también tienen mucho que aprender ella. Ningún programa de formación y desarrollo profesional docente puede ser efectivo, si no se parte de los escenarios reales de trabajo docente, pero tampoco lo será si sólo se atiende a la teoría generada en ese contexto. Por esa razón la estrategia tiene que variar. Ha de ser predominantemente inductiva, escuchando la voz de los educadores y pensando junto con ellos el quehacer docente, pero tampoco puede desestimar ni excluir las explicaciones y teorías generadas por la vía deductiva por parte de investigadores universitarios o normalistas. El saber de los académicos no tiene por qué antagonizar con el de los prácticos de la profesión docente, por el contrario ha de encontrarse en una productiva relación de complementariedad. Todo ello sea por hacer de la educación el principal instrumento para el reparto de la justicia social y para que por fin la educación sirva a la gente mejorando su bienestar; *así lo demanda la representación social de los profesores acerca de su desarrollo profesional.*

**Héctor M. Jacobo García**

**Verano de 2014**

---

---

## INTRODUCCIÓN

En esta investigación, se conceptúa el desarrollo profesional docente, en términos de Imbernón (1998) como aquel que “incluye la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente” (p.13). Aunque según este autor, el desarrollo profesional refiere a la formación inicial y permanente, en este trabajo se indaga sobre el desarrollo profesional relacionado con la formación permanente o continua institucionalizada, es decir, los dispositivos de profesionalización que oferta la secretaría de educación.

El desarrollo profesional docente resulta un tema relevante de discusión desde mediados del siglo pasado, a partir de la apuesta que se hace a la escuela para que atienda diferentes problemáticas de índole social y, ante la percepción social de incumplimiento de sus objetivos, se realiza un fuerte cuestionamiento a los sistemas educativos actuales. En esta misma línea se encuentra que, debido a que cada vez se le asignan a la escuela tareas más complejas de resolución de problemas sociales, se le demanda al docente multiplicidad de funciones y, ante la percepción de incumplimiento de éstas, se le considera con limitaciones para desempeñar la función docente, atribuyéndole generalmente la ineficacia de la educación y se le considera, por lo tanto, poco profesionalizado.

En esta investigación, se parte del supuesto que en los espacios de desarrollo profesional instituidos, a partir de la mediación entre su subjetividad y los intercambios intersubjetivos que asumen en estos dispositivos de profesionalización,

---

---

los profesores desarrollan una RS particular sobre dicho fenómeno; conceptualizando la RS desde un enfoque preferentemente estructural, como un conjunto instituido e instituyente de naturaleza social, de informaciones, creencias, opiniones y actitudes que se integran como una totalidad, que se caracteriza por una organización y estructura particular construida por un grupo social; dicha RS, permite al grupo de referencia otorgar sentido, significado e interpretar la realidad social en la que se contextualiza el fenómeno representado.

El estudio de fenómenos sociales fundamentados en la teoría de RS, es un tema recurrente; siendo el hecho educativo un fenómeno de esta naturaleza, no ha quedado exento de indagación desde esta teoría, de manera que la investigación de los procesos de construcción de RS de los diferentes actores del ámbito educativo es un tema frecuente de investigadores interesados en dar cuenta de los elementos y condiciones que intervienen en la construcción de contenidos, sentidos y significados de la RS sobre determinados actores educativos, contenidos curriculares, planes, procesos, problemas educativos, entre otros. En el caso de México, como ya preveían Piña y Cuevas (2004), desde finales del siglo pasado, es un tema emergente dentro de las ciencias sociales y especialmente en la investigación educativa.

Aunque se identifica una cantidad considerable de indagaciones de RS sobre actores educativos respecto a distintos aspectos y problemas del contexto escolar, son pocas las que se han ocupado de investigar la RS de los docentes de su propio proceso formativo; de manera que el presente estudio refiere a las RS que poseen los profesores de primaria sobre su desarrollo profesional instituido. Aporta

---

---

importantes hallazgos que dan cuenta de este fenómeno, pero también abona, desde esta perspectiva teórica, a las explicaciones vigentes sobre la génesis y funciones de la RS planteada por Moscovici en 1961, para entender la naturaleza del pensamiento social, y enriquecida por los teóricos situados en los enfoques denominados estructurales (Abric, 2011), procesuales (Jodelet, 1984, 1986, 1991 y 2008) y sociológicos (Doise, en Ibañez, 1988).

La presente investigación, de las RS de los profesores de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituido, se realiza a partir del enfoque teórico de la psicología social crítica de la escuela francesa, la cual contempla tanto el plano social como intelectual del sujeto a partir de la concepción de la construcción de la realidad de Berger y Luckmann (1999); este enfoque considera la interacción social en la vida cotidiana, los procesos simbólicos involucrados en la conducta y el contexto sociohistórico donde se construyen y reconstruyen las representaciones.

La indagación se realiza desde un enfoque preferentemente estructural, a partir de los planteamientos realizados por Moscovici (1961, 1979, 1984 y 1986) y Abric (2011), sobre la génesis, formación y funciones de las RS, aunque también incorpora las esferas de pertenencia de las RS planteadas por Jodelet (2008): subjetividad, intersubjetividad y tras-subjetividad; y la concepción planteada por Moscovici (1961) sobre que la RS es dinámica, pero precisada por esta autora, en tanto que como producto es intuida y como proceso resulta ser instituyente.

Los sujetos de esta investigación fueron 50 docentes distribuidos en ocho escuelas de educación primaria de la zona escolar No.17, ubicada en el municipio de Nombre de Dios, del estado de Durango.

Para el logro de los objetivos planteados: identificar el contenido de las RS, establecer la organización y estructura de las RS, identificar las motivaciones personales, profesionales e ideológicas que intervienen en la elaboración de las RS e interpretar los sentidos y significados que remiten los contenidos del núcleo central de la RS que tienen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos, se desarrolló un acercamiento, como la denomina Abric (2011) plurimetodológico, ya que a decir de él, no existe un solo método para dar cuenta de la complejidad de las RS.

El acercamiento hacia un fenómeno de estudio empleando métodos cuantitativos y cualitativos, lo plantean Delgado y Gutiérrez(1995) como complementariedad por deficiencia y Creswell (2005) los define como unidad, ya que de esta forma la indagación resulta más integral, completa y holística. En este estudio, el acercamiento plurimetodológico se realizó mediante un diseño vinculado o modelo de dos etapas por derivación (Hernández, Fernández & Baptista 2006), semejante a lo que Abric (2011) denomina aplicación de fases sucesivas y consiste en que la siguiente etapa se construye con referencia a la inmediata anterior.

En esta indagación se desarrollaron, por tanto, tres etapas sucesivas, mediante cuatro técnicas de tipo cualitativo y cuantitativo para la recopilación de información: la carta de asociación libre, los tris jerarquizados sucesivos, el grupo focal y la entrevista mediante un cuestionario de escalamiento tipo Likert, esta última como complemento de la segunda etapa de indagación.

En este estudio se empleó la triangulación como un criterio o técnica de control de calidad desde la perspectiva del paradigma de investigación constructivista. Para enriquecerla se aplicaron tres estrategias de recopilación de información derivadas (Ruiz, 1999); la siguiente etapa se construyó con referencia a la inmediata anterior, es decir las etapas fueron secuenciales. Además la información recopilada en el grupo focal, se trianguló con la teoría y los resultados develados por otros investigadores sobre el desarrollo profesional docente instituido, y en la discusión de resultados se triangularon las interpretaciones propias con la teoría y con las reveladas por otros investigadores sobre este fenómeno, mediante la comparación y contrastación de las relaciones y conceptos encontrados.

En cuanto a los principales hallazgos derivados de esta indagación, se pudo definir el contenido de la RS que tienen los docentes de primaria sobre su desarrollo profesional en 13 categorías: contenido, metodología, resultados, características, intención, actitudes docentes, criterios de evaluación, insumos, recursos, tipo, beneficiarios o afectados, desempeño del conductor y demandas. Además de identificar que el núcleo central de dicha representación alude a la intención que les significan a los profesores estos procesos, en cuanto a concebirlos como una oportunidad para mantenerlos actualizados, profesionalizados y mejorar su desempeño profesional.

Por otra parte, se logró establecer una tipología de actitudes de los profesores de primaria hacia los procesos de desarrollo profesional instituidos, que van desde positivas-realistas, positivas-reflexivas-idealistas y críticas reflexivas-positivas, hasta las críticas resistentes y negativas-delegadoras. Aunque se encontraron actitudes

---

---

diferenciadas, de manera general se localizó una orientación de sujetamiento, a decir de Jodelet (2008), o justificadora de acciones y posiciones ante un determinado hecho social, de acuerdo con Abric (2011); debido a que tres de las cinco actitudes identificadas presentan una orientación positiva hacia los procesos de desarrollo profesional.

Finalmente, se considera que una de las principales contribuciones que hace este trabajo al conocimiento, aunado a aportar una metodología plurimetodológica para el estudio de las RS desde el enfoque preferentemente estructural, que resultó altamente pertinente y eficaz para el estudio de dicho fenómeno social; es la contribución de un modelo tridimensional de RS, el cual pretende abonar elementos a las explicaciones vigentes sobre la génesis de la RS; retomando el concepto de sujeto desde la postura Touraine (2007), de dispositivo conceptuado por Foucault (2007) y las esferas de pertenencia de la RS planteadas por Jodelet (2008).

En el modelo tridimensional, el eje es el sujeto con voluntad e intención, se considera que mediante la mediación que se suscita entre los dispositivos internos en tanto subjetividades internalizadas de los modelos ideológicos institucionalizados mediante los intercambios sociales, y los dispositivos externos que representan estos marcos e ideologías sociales, el sujeto, ejerciendo su voluntad e intencionalidad consciente, instituye diferentes modalidades de representación, y en razón de dicha intencionalidad que le significa, despliega una orientación global de sujeción o resistencia hacia el fenómeno representado.

---

---

# **CAPÍTULO I**

## **CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIO DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE SU DESARROLLO PROFESIONAL**

### **Un acercamiento al estudio de las Representaciones Sociales**

El estudio sobre representaciones sociales (RS) es un campo fructífero de indagación a partir de que en 1961 Moscovici plantea esta teoría, fundamentada en la psicología social crítica europea, con la publicación de su tesis doctoral “La Psychoanalyse son image et son public” (el psicoanálisis su imagen y su público). A finales del siglo pasado y principios del presente, principalmente en América latina (Banchs, 2000) se suscita un considerable incremento en este campo de estudio tanto en el área social como en la educativa.

En la revisión de literatura sobre RS se encontró una generación importante en el área social tanto de países europeos como de América Latina; en México se ubicó una red de investigadores sobre RS que edita la revista denominada “Sociología urbana y representaciones sociales”. En esta se publican estudios de procedencia europea sobre la temática, pero principalmente de América Latina.

Fundamentadas en la teoría propuesta por Moscovici, se están desarrollando investigaciones sobre las RS que se tienen sobre distintos objetos, situaciones, problemáticas y etapas de desarrollo de los seres humanos, como la adolescencia (Casco, 2003), así como sobre políticas urbanas (González, 2009) experiencias de vida como infantes (De la Rosa, 2011), entre otras.

Como ya preveían Piña y Cuevas (2004) a principios del siglo pasado, en el área educativa se están incrementando los estudios sobre RS. Sobre el tema se están indagando :a) *carrera profesional y profesiones* como la carrera de técnico superior universitario (Barberena, 2008), docentes médicos del IMSS (Barrón & Hernández 2007), profesionistas en educación (Bravo, 2007 y Espadas,2011), pedagogía y pedagogos (Cardoso, 2011), comparación de dos profesiones (Piñero, 2009), psicólogos (Torres, Maheda &Aranda, 2004), formación inicial docente (Vivanco, Bravo, Torres & Carcamo, 2010); b) *contenido educativo en profesores*: interculturalidad (Guzmán, 2011) y educación ambiental(Calixto Flores, 2010); c) *Problemas escolares*: déficit en la lectura (Peredo, 2011), la reprobación(Lozano, 2007), violencia en la escuela (Jiménez & Trujillo, 2012) y bajo rendimiento académico (Espejel, 2012); d) *práctica educativa y procesos de enseñanza-aprendizaje*: saberes docentes y enseñanza de la ciencias naturales (Aguilar, Mazzitelli, Chacoma & Aparicio, 2011), práctica escolar de normalistas (Gutiérrez, 2007), enseñanza que favorece el aprendizaje (Covarrubias-Papahiu & Perusquia, 2009), aprendizaje significativo y condiciones que lo favorecen (Covarrubias-Papahiu & Martínez, 2007), formación de profesionales críticos y reflexivos (Guzmán, 2011), saberes docentes del profesor universitario (Mancilla & García, 2011), dimensiones del trabajo académico del profesor

universitario (López, 2011), actividad docente de grupos asociados (Villegas, 2009), docentes y docencia en educación media superior (Hernández, 2007) y docencia: contenido y estructura (Mazzitelli, Aguilar, Guirao & Oliver 2009); e) *construcción y uso de conocimiento científico*: construcción de conocimiento científico (Covarrubias-Papahiu & García, 2007; Garfias & Limón, 2007; y Macías, 2011); f) *institución escolar*, encontrando estudios sobre institución escolar (Hernández, 2010); g) *reformas educativa* en secundaria (Ballesteros, 2011 y Dorantes, 2011); h) *actores educativos*: RS de maestros de primaria acerca del niño (Domínguez, 2003), profesores universitarios afectados por un proceso de fusión académico-administrativa (Bartolini, D Angelo y Vivas, 2010), el rol orientador del docente (Campo & Labarca, 2009); e i) *RS de los docentes de su propio proceso de formación*, como: “formación de profesores: el caso de la UAS” (López, 1996) y “RS de los profesores de educación especial sobre su proceso de formación” (Alves, 2003).

Los países donde se está enfatizando la indagación sobre RS, son en *España* (Alves, 2003 y Casco, 2003), *Chile* (Vivanco, Bravo, Torres & Carcamo, 2010), *Bogotá Colombia* (Bartolini, D Angelo & Vivas, 2010; Hernández, 2010 y López 2011), *Brasil* (Cardoso, 2011), *Argentina* (Aguilar, et al., 2011 y Mazzitelli, et al., 2009), *Venezuela* (Campo & Labarca, 2009) y en *México* (Ballesteros, 2011; Barberena, 2008; Barrón & Hernández, 2007; Bravo, 2007; Calixto Flores, 2010; Covarrubias-Papahiu & García, 2007; Covarrubias-Papahiu & Martínez, 2007; Covarrubias-Papahiu & Perusquia, 2009; De la Rosa, 2011; Domínguez, 2003; Dorantes, 2011; Espadas, 2011; Espejel, 2012; Garfias & Limón, 2007; González, 2009; Gutiérrez, 2007; Guzmán, 2011; Guzmán, 2011; Hernández, 2007; Jiménez & Trujillo, 2012; Macías, 2011; Mancilla & García,

2011; Peredo, 2011; Piñero, 2009; López, 1996; Lozano, 2007; Torres, Maheda & Aranda, 2004 y Villegas, 2009). Como se puede observar, México es el país de América Latina donde se está generando más conocimiento en el campo de las RS.

En cuanto a los metodologías empleadas para la indagación de las RS se encuentra que se están desarrollando en menor medida estudios de corte *cuantitativo* (Casco, 2003 y Piñero, 2009); continuando en producción se encuentran los que emplean métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa, a la que algunos denominan como *cualitativo-cuantitativo* (Cardoso, 2011; Guzmán, 2011; Domínguez, 2003 y Mazzitelli, et al., 2009), otros *mixto* (Bravo, 2007) y plurimetodológico, como le denomina Abric (2001), en estos se encuentra a Dorantes (2011) y Hernández (2007).

Existe significativamente más producción investigativa con enfoques cualitativos, equivalente al 73 por ciento de los estudios identificados (Alves, 2003; Aguilar, et al., 2011; Aguilar, et al., 2011; Ballesteros, 2011; Bartolini, D Angelo & Vivas, 2010; Barberena, 2008; Barrón & Hernández 2007; Calixto Flores, 2010; Campo & Labarca, 2009; Covarrubias-Papahiu & García, 2007; Covarrubias-Papahiu & Martínez, 2007; Covarrubias-Papahiu & Perusquia, 2009; De la Rosa, 2011; Espadas, 2011; Espejel, 2012; Garfias & Limón, 2007; Gutiérrez, 2007; Guzmán 2011; González, 2009; Hernández, 2010; Jiménez & Trujillo, 2012; López, 1996; Lozano, 2007; López, 2011; Macías, 2011; Mancilla & García, 2011; Peredo, 2011; Torres, et al., 2004; Villegas, 2009; y Vivanco, et al., 2010).

En cuanto a las técnicas e instrumentos de investigación, se está recurriendo a aquellas que corresponden principalmente a las metodologías desarrolladas.

En los estudios cualitativos se está empleando la *entrevista estructurada* (Alves, 2003); *semiestructurada* (Barberena, 2008; Bravo, 2007; Cardoso, 2011; Casco, 2003; Covarrubias-Papahiu & Perusquia, 2009; Covarrubias-Papahiu & Martínez, 2007; Covarrubias-Papahiu & García, 2007; Domínguez, 2003; Espadas, 2011; Garfias & Limón, 2007; Guzmán, 2011; Guzmán, 2011; Jiménez & Trujillo, 2012; Macías, 2011; Mancilla & García, 2011; Lozano, 2007; Torres, et al., 2004; Villegas, 2009 y Vivanco, et al., 2010); *abierta* (Calixto Flores, 2010); a *profundidad* (Ballesteros, 2011; Barrón & Hernández, 2007; Campo & Labarca, 2009; De la Rosa, 2011; Dorantes, 2011; Espadas, 2011; Hernández, 2007 y López, 1996); *focalizada* (Bartolini, et al., 2010); *previa* (Espadas, 2011); y *listado libre de palabras* (Barberena, 2008). También se está empleando el *análisis documental* (Casco, 2003; González, 2009; Torres, et al., 2004 y Villegas, 2009); la *carta asociativa* (Calixto Flores, 2010; De la Rosa, 2011; Espejel, 2012; Gutiérrez, 2007; Hernández, 2007; López, 2011; Mancilla & García, 2011 y Mazzitelli, et al., 2009); el *grupo focal* (De la Rosa, 2011 y Peredo, 2011); los *grupos de discusión* (De la Rosa, 2011 y Hernández, 2010); la *etnografía* (Hernández, 2010 y Torres, et al., 2004); los *relatos* (Hernández, 2010); la *escala estimativa* (Gutiérrez, 2007), *informantes claves* (Espadas, 2011); *sociograma* (Villegas, 2009); *observación participante* (2012) y *análisis histórico* (Garfias & Limón, 2007).

En los estudios de corte cuantitativo se está empleado principalmente el *cuestionario en sus diferentes modalidades* (Alves, 2003; Calixto Flores, 2010; Casco, 2003; Cardoso, 2011; Dorantes, 2011; Garfias & Limón, 2007; Hernández, 2007 y Villegas, 2009), *tipo Likert* (Domínguez, 2003; Mazzitelli, et al., 2009 y Piñero, 2009) y *abierto* (Bravo, 2007 y Gutiérrez, 2007); *inventario de actitudes* (Cardoso, 2011); *test de*

*evocación semiestructurado* (Cardoso, 2011); *análisis Clúster* (Dorantes, 2011 y Piñero, 2009); *análisis comparativo de 3 estudios* (Aguilar, et al., 2011) y la *matriz condicionada* (Campo & Labarca, 2009).

Como se puede observar, para el estudio de RS se están empleando técnicas e instrumentos de investigación diversos tanto de los enfoques cualitativos, cuantitativos y los denominados mixtos o plurimetodológicos.

Los sujetos que están siendo motivo de indagación de RS en el campo social, lo constituyen los diversos actores del sector social como las *personas mayores* (Casco, 2003), *padres de familia* (Casco, 2003), *adolescentes* (Casco, 2003), *ciudadanos* (González, 2009), niños entre 8-15 años (De la Rosa, 2011), entre otros.

Los docentes y alumnos de los diferentes niveles educativos son los principales actores que están siendo objeto de indagación de sus RS en el campo educativo, aunque también se están indagando las RS de profesionistas como el *pedagogo* (Cardoso, 2011).

En cuanto a los docentes, se están investigando RS de los profesores de primaria (Domínguez, 2003); de *secundaria* (Ballesteros, 2011; Dorantes, 2011 y Peredo, 2011); se encuentran estudios que consideran a *profesores de todos los niveles de educación básica* (Jiménez & Trujillo, 2012 y Macías, 2011); a los *universitarios* (Bartolini, et al., 2010; Cardoso, 2011; Garfias & Limón, 2007; Mancilla & García, 2011 y López, 2011); a los *formadores de formadores* (Mazzitelli, et al., 2009 y Villegas, 2009); a los de *educación media superior* (Hernández, 2007); a los de *medicina* (Barrón & Hernández, 2007); a los *profesores investigadores universitarios*

(Alves, 2003 y López, 1996); además, hay estudios que consideran a los *docentes de los distintos niveles educativos* (Aguilar, et al., 2011).

Se están indagando las RS de *alumnos de secundaria* (Lozano, 2007); de *secundaria bilingüe* (Hernández, 2010); de *educación media superior* (Barberena, 2008); de *profesiones relacionadas con la educación* (Bravo, 2007; Campo & Labarca, 2009; Calixto Flores, 2010; Cardoso, 2011; Espadas, 2011; Gutiérrez, 2007; Guzmán, 2011 y Vivanco, et al., 2010); de *estudiantes universitarios* (Piñero, 2009 y Guzmán 2011); y de carreras de *psicología* (Covarrubias-Papahiu & Perusquia, 2009; Covarrubias-Papahiu & Martínez, 2007; Covarrubias-Papahiu & García, 2007; Espejel, 2012 y Torres, et al., 2004). Las RS de los estudiantes que se están indagando en mayor cantidad, son de las carreras relacionadas con el campo educativo y la psicología. La generación de conocimiento en esta línea, en el caso de los estudiantes de psicología, posiblemente se deba a la cercanía que existe entre la psicología y la psicología social, debido a que en esta última se ubica la teoría de RS.

Todas las investigaciones identificadas del campo social y educativo están retomando como marco teórico principal la *Teoría de Representaciones Sociales (TRS)* planteada por Moscovici (1961). Otros estudios integran referentes teóricos sobre la *construcción social de subjetividad* de Berger y Luckman (Gutiérrez, 2007; Piñero, 2009 y Villegas, 2009), la *fenomenología* de Schutz (Gutiérrez, 2007 y Villegas, 2009); el *aprendizaje significativo* de Ausubel (Covarrubias-Papahiu & Martínez, 2007), la teoría de la *reproducción y transformación social* de Bordieu y Giroux (Hernández, 2010), la *teoría del conflicto* entre grupos (Cardoso, 2011), la teoría de la *atribución causal* (Peredo, 2011) y la *teoría evolutiva sobre adolescencia* (Casco, 2003), entre otras.

Aunque el estudio sobre RS es un tema fructífero de investigación en el área social y de manera particular en la educativa, en esta última se está indagando sobre las RS que tienen los diferentes actores educativos respecto a carreras profesionales, contenido educativo, problemas escolares, práctica educativa y procesos de enseñanza-aprendizaje, construcción y uso de conocimiento científico, institución escolar, reforma educativa en secundaria, entre otras temáticas; pero aún se encuentra incipiente la generación de conocimiento hasta el momento sobre las RS que se generan en los docentes sobre su propio proceso formativo (López, 1996 y Alves, 2003). Considerado la importancia de la formación docente para el desempeño de estos profesionistas, resulta una línea de oportunidad para indagar las RS que construyen los docentes sobre estos procesos formativos.

### **Tendencias en la aproximación a la teoría de RS en la investigación educativa.**

Para analizar la orientación de las investigaciones a las que se tuvo acceso que tienen por objeto indagar las RS de fenómenos del campo educativo, se consideran las tres líneas o enfoques referidos por Pereira De Sá (Banchs, 2000) a partir de los cuales se viene apropiando la teoría de las RS para estudiar los fenómenos de la realidad social. Para este análisis, también se retoman las tres esferas de pertenencia de las RS que considera Jodelet (2008) intervienen en la génesis y en las funciones de este conocimiento de sentido común de carácter instituido e instituyente.

La venezolana María Banchs (2000), una de las primeras investigadoras latinoamericanas en la línea de la psicología social crítica europea donde se gesta la teoría de RS, formada directamente en esta disciplina y teoría con Moscovici y Jodelet; considerando a Pereira De Sá (1998) identifica tres líneas o modos de apropiarse de la teoría de las RS, una que parte de la complejidad de la representación desarrollada por Jodelet, cercana a la propuesta original de Moscovici, denominada la vertiente *procesual*; la trabajada en Aix en provence Francia tutelada por Caude Abric que estudia la estructura de la RS a partir de la cual surge la teoría del núcleo central, la llamada vertiente *estructural* y la vertiente *sociológica* desarrollada por Willem Doise en Ginebra centrada en las condiciones de producción y circulación de las RS.

Al enfoque *procesual* se le considera la vertiente dinámica en contraposición a la psicología conductista, también se le reconoce como la compleja debido a que contempla las relaciones entre múltiples elementos; desde una postura socioconstructivista e interaccionista, se centra en lo instituyente (procesos) más que en lo instituido (productos o contenidos), aunque Jodelet (1989, en Banchs, 2000) al igual que Moscovici reconoce que para estudiar los fenómenos sociales desde las RS que los sujetos construyen, es deseable estudiar simultáneamente la dinámica psíquica o procesos cognitivos individuales (productos) y la dinámica social (procesos), mediante la interpretación de los procesos de interacción, contextuales y sociales, en la medida que esta última afecta la génesis, la estructura y la evolución de las representaciones.

La escuela francesa de las RS, tiene un sentido más amplio de lo social que el interaccionismo simbólico de Bloom, debido a que engloba sistemas de pensamiento y comportamiento de la sociedad y de los grupos insertados en una estructura social, por

---

---

lo que es más cercana a la sociología del conocimiento y puede definirse como una epistemología de sentido común. Aunque comparte con el interaccionismo simbólico el interés por el estudio de signos y símbolos que se construyen mediante la interacción (Banchs, 2000).

Desde el punto de vista ontológico, la vertiente procesual reconoce que la naturaleza del objeto de estudio es de conocimiento de sentido común, versátil y diverso, donde no sólo está presente lo lógico y coherente sino también la contradicción; además, que posee vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas de manera tal que el objeto se presenta más como instituyente que como instituido. Considerando la naturaleza de la realidad social y del objeto de estudio, Markova (1998, en Banchs, 2000) propone estudiar las RS desde una epistemología dialéctica. Esta vertiente propone el análisis de producciones simbólicas, significados y lenguajes de los sujetos como productores de sentidos desde un abordaje hermenéutico. De tal manera que para acceder al conocimiento de las RS, Banchs propone dos vías: recopilar y analizar las evidencias empíricas con metodologías cualitativas y triangularlas con los hallazgos mediante el empleo de múltiples técnicas, teorías e investigadores. Se reconoce que la mayoría de los estudios con enfoque procesual se desarrollan en América Latina, principalmente en México, Venezuela y Brasil, recientemente investigadores de Argentina, Chile y Colombia también están realizando estudios con esta teoría.

Al enfoque *estructural* se le reconocen características cercanas a la psicología cognitiva estadounidense debido a que se centra en los procesos cognitivos que se generan en la elaboración de las RS, aunque su desarrollo se da en Francia con Abric,

---

---

Codol y Flament, en España con Páez y colaboradores, en Suiza y en Italia; se reconoce que más del 90% de los estudios europeos sobre RS se centran en este enfoque, en el caso de América Latina también se están desarrollando investigaciones con esta orientación (en Banchs, 2000).

En la vertiente estructural se identifica claramente el objeto y objetivo de estudio, el objeto es la estructura de la RS y la finalidad es desarrollar la teoría del núcleo central de la representación. Pretende conocer los contenidos centrales y periféricos de la representación y las formas en que están organizados y jerarquizados cognitivamente en los sujetos; además de identificar los mecanismos cognitivos de constitución de la representación, las funciones, dimensiones y los elementos de una estructura cognitiva. De manera que para Codol (1969, en Banchs, 2000, p. 3.6) la RS es “un conjunto de cognemas organizada por múltiples relaciones que pueden ser orientadas (implicación, causalidad, jerarquía) o sistemáticas (relaciones de similitud, equivalencia, antagonismo)” y para Flament (1994, en Banchs, 2000, p. 3.6) son “un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea sobre ese objeto”, ambos están considerando la parte cognitiva de la representación.

Congruente con las conceptualizaciones señaladas sobre RS, el carácter ontológico de la vertiente estructural se orienta a buscar aprehender tanto los mecanismos cognitivos de constitución, como las dimensiones, funciones y elementos de una estructura cognitiva, las vías de acceso más comunes al conocimiento de esta vertiente son las técnicas correlacionales y análisis sofisticados multivariados y estudios experimentales.

El enfoque *sociológico*, con orientación en el paradigma epistemológico dialéctico, propone el análisis de las condiciones de producción y circulación de las RS; en éste, la intención es dar cuenta del proceso social de las representaciones más que de lo cognitivo, Banchs (2000) refiere que el enfoque procesual se centra en lo cognitivo y no tanto en lo social. Esta vertiente analiza la manera en que las condiciones sociales de existencia de los individuos, como clase social, familia, género, escolaridad, condiciones laborales de existencia y otros factores, contribuyen a la formación de la representación, cuyo contenido es estudiado más de forma cualitativa que cuantitativa, de manera que busca interpretar la forma en que estos factores constituyen procesos que permiten entender a dichos contenidos, de acuerdo con esta autora quienes están realizando indagaciones con orientación en este enfoque son: Piña Osorio y Gilberto Jiménez en México, y en Brasil, Souza.

Por otra parte, Jodelet (2008) propone estudiar la manera en que las representaciones pueden derivar un trabajo de subjetivación desde un punto de vista teórico y práctico. La autora retoma el concepto de subjetivación de Guattari, el cual lo define como la interiorización de normas y valores al espacio interior del individuo, construcción que hace a partir de la hermenéutica del sujeto de Foucault, quien refiere que “las formas y las figuras de la subjetividad, son creadas y modeladas en el devenir histórico por las condiciones sociales y las instituciones, (llamadas por Guattari “equipamientos colectivos de subjetivación”) que son de orden religioso, político, técnico, artístico, etc.” (en Jodelet, 2008, p. 41). Desde esta concepción de sujeto, Jodelet propone un marco de análisis que permite situar el estudio de las RS en el juego de la subjetividad. Desde este marco, se estudian la génesis y las funciones de

---

---

las RS referidas la subjetividad en tres esferas de pertenencia: subjetividad, intersubjetividad y trans-subjetividad.

Para Jodelet, la *subjetividad* son procesos de naturaleza cognitiva y emocional que dependen de la experiencia en el mundo de vida, los cuales pueden ser de sujetamiento o resistencia, mediante los cuales el sujeto a nivel individual se apropia y construye las RS. La finalidad de estos estudios es acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno material o social y examinar la articulación de los significados a su sensibilidad, intereses, deseos, emociones y funcionamiento cognitivo. Para Abric (1994, en Jodelet, 2008) estos estudios integran factores emocionales, identitarios, así como con la toma de posición ligada en función del lugar de pertenencia social.

Por otra parte, cuando se considera la *intersubjetividad*, se estudia las RS elaboradas en la interacción entre los sujetos. Para Jodelet (2008) estas elaboraciones son negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa, por lo que en estos estudios cobra sentido: el papel del intercambio dialógico, la transmisión de la información, la construcción del saber, las expresiones de acuerdos o divergencias, propósitos de acuerdos de interés común, creación de significados o resignificaciones consensuales, entre otros.

La *Trans-subjetividad*, se estudia desde la fenomenología. Esta esfera incluye elementos subjetivos e intersubjetivos, pero también contempla individuos, grupos, contextos de interacción, producciones discursivas e intercambios verbales. Jodelet (2008) se refiere sobre esta esfera como una especie de medio ambiente. Se considera

---

---

que las RS pueden ser recursos proporcionados de un aparato cultural para interpretar el mundo, proporciona criterios de codificación y clasificación de la realidad, instrumentos mentales y repertorios para construir significados compartidos. La *Trans-subjetividad* remite al espacio social y público, a los marcos impuestos por los funcionamientos institucionales, partencias sociales, compromisos ideológicos, sistema de valores de referencia, etc.

A partir de los aportes de la teoría de RS iniciada por Moscovici, se han desarrollado múltiples investigaciones empíricas en los diversos campos de la realidad social y pudiera resultar audaz afirmar que son pocos los aportes teóricos realizados a la teoría al menos en el campo de la educación.

Desde finales del siglo pasado y principios del presente, la educación está siendo un campo fructífero de indagación desde las RS, en países europeos como España (Alves, 2003), pero principalmente en América Latina en países como Venezuela (Campo & Labarca, 2009), Argentina (Aguilar, et al., 2011 y Mazzitelli, et al., 2009), Brasil (Cardoso, 2011), Chile (Vivanco, et al., 2010), Colombia (Bartolini, et al., 2010; Hernández, 2010 y López, 2011), y en México (vgr. Ballesteros, 2011; Barberena, 2008; Barrón & Hernández, 2007; Bravo, 2007; Calixto Flores, 2010; Covarrubias-Papahiu & García, 2007; Covarrubias-Papahiu & Martínez, 2007; Covarrubias-Papahiu & Perusquia, 2009), en este último, se viene generando una importante tradición de incorporar en la indagación de los fenómenos educativos el enfoque teórico planteado por Moscovici.

Considerando las características de las investigaciones a las que se tuvo acceso, en el campo educativo principalmente de América Latina, se identifica, al igual que Casco (2003), que se presenta una falta de rigor en el uso del término RS, lo que genera dificultades de conceptualización e imprecisiones en la investigación, de tal manera que en algunos casos (vgr. Dorantes, 2011) el planteamiento teórico que se hace corresponde a un enfoque o vertiente en particular y se presentan resultados con características de otra vertiente; por lo general son estudios que se plantean como procesuales y realizan una descripción de la estructura de la RS.

En cuanto a las esferas de las RS definida por Jodelet (2008), especialmente la tendencia de los estudios es retomar elementos de la dinámica cognitiva, sólo abordan la esfera de la subjetividad a partir de la cual definen los contenidos de la RS estudiada, y en menor medida analizan la dinámica social, a lo más que llegan es a identificar rasgos sociodemográficos (vgr. Bravo, 2007; Dorantes, 2011 y Torres, et al., 2011); aunque también se identifican trabajos como el desarrollado por De la Rosa (2011), si bien éste no corresponde al campo educativo, hace una análisis considerando las condiciones de producción, circulación y los sentidos individuales que le dan los niños y las niñas a su experiencia de vida como infantes (subjetividad e intersubjetividad) y la manera en que las condiciones socioculturales intervienen en la génesis y evolución de dicha representación (trans-subjetividad). Otro estudio que aborda la trans-subjetividad es el desarrollado por Casco (2003), quien analiza las RS que tienen las personas mayores, los profesores, los adolescentes y los padres de familia sobre la adolescencia, considerando el contexto histórico y sociocultural de los grupos de pertenencia social investigados.

Por otra parte, al igual que advierte Banchs (2000), se identifica que los enfoques estructurales, procesuales y sociológicos no se presentan de manera pura en los estudios. La tendencia al menos explícita y teóricamente definida en los trabajos es hacia el enfoque procesual. Aunque algunos estudiosos argumentan que están siguiendo este enfoque, la evidencia empírica recopilada, así como el análisis realizado a partir de metodologías cualitativas y plurimetodológicas, conduce a pensar que finalmente algunos de ellos (vgr. Dorantes, 2011) de lo que dan cuenta es del contenido de la RS a nivel descriptivo, consideran sólo la dinámica psíquica o procesos cognitivos individuales, resultando escasos los que reflexionan realmente sobre los procesos de interacción, contextuales y sociales que pudieran intervenir en la génesis, la estructura y la evolución de las representaciones. El estudio realizado por Hernández (2010) posee características propias del enfoque procesual; este da cuenta del sentido y significado que tiene para los niños la escuela desde un abordaje hermenéutico y considera algunos elementos de la dinámica social, aunque no explicita las formas en que negocian y construyen de manera dialógica dichas representaciones, es decir la esfera intersubjetiva.

En cuanto a las investigaciones desarrolladas desde el enfoque estructural, efectivamente se centran en la dinámica cognitiva del sujeto, en la esfera de la subjetividad, el objeto de estos estudios es identificar la estructura de la RS, considerando preferentemente la información y la actitud realizando un análisis principalmente a nivel descriptivo, aunque no todos (vgr. Casco, 2003 y Bravo, 2007) desarrollan la teoría del núcleo central de la representación. El estudio realizado por Aguilar, et al. (2011) es una de las investigaciones identificadas que explicitan

claramente los contenidos centrales y periféricos de la representación y las formas en que están organizados y jerarquizados cognitivamente en los sujetos; además, identifica los mecanismos cognitivos de constitución de la representación, las funciones, dimensiones y los elementos de las RS de los saberes docentes y las implicaciones que tienen estos en la enseñanza de las ciencias naturales. En esta misma línea, Sánchez (2011) define claramente el núcleo central de la representación que tienen los docentes de la función matemática.

También se identifica, al igual que Jodelet (2008) y Banchs (2000) que son escasos los estudios con orientación sociológica, en este enfoque ubicaríamos la esfera de la trans-subjetividad. En el campo educativo que es el que se está retomando, sólo se encontró una investigación con características afines a este enfoque, la desarrollada por Barbarena (2008) quien retoma el paradigma cultural de la familia para dar cuenta desde una metodología cualitativa y cuantitativa de las RS que tienen los alumnos de las carreras técnicas superiores universitarias.

A partir de este análisis, se identifican algunas orientaciones generales que requieren incorporar los estudios sobre RS, específicamente del campo de la educación que es el área explorada, a fin de tener una aproximación más cercana a los avances recientes de la teoría: es necesario que se continúen realizando nuevos aportes a la teoría a fin de incrementar su capacidad interpretativa de la realidad social; que las conceptualizaciones y desarrollos teóricos en los que se fundamentan las investigaciones, conserven congruencia con los planteamientos metodológicos para acceder al conocimiento; que los estudios realizados desde los enfoques estructurales, desarrollen realmente la teoría del núcleo central y no sólo se circunscriban a la

descripción del contenido de la representación; y finalmente la referida a una debilidad de estos estudios ya identificada por Jodelet (2008) como la urgencia de incorporar la esfera trans-subjetiva de las RS y no sólo las relacionadas con la subjetividad e intersubjetividad.

## **Planteamiento del problema**

### **Las políticas públicas sobre el desarrollo profesional de docentes de educación básica en México.**

En la actualidad, en el contexto internacional la profesionalización docente ocupa un lugar importante en las agendas políticas, en el caso de México, desde principios del siglo XX, la formación permanente del profesorado de educación básica, tiene presencia en la agenda de la política educativa, planteándose en 1992 en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)* como un aspecto trascendente para la revalorización social del docente; concretándose en 1994 con el *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio (PRONAP)*.

Mientras que en el *ANMEB*, se plantea la formación permanente del docente como un elemento de aspiración a su revalorización social; en el *Compromiso social por la calidad de la educación*, documento que se enmarca en el *Plan Nacional de Educación 2001-2006*, diversos sectores gubernamentales y la sociedad civil de México demandan necesario el actualizar de manera permanente al personal docente para que incorpore en su desempeño profesional los avances de las ciencias, las

humanidades, la tecnología, las orientaciones pedagógicas vigentes, las innovaciones orientadas al aprendizaje, así como la conformación de comunidades de aprendizaje; temas que inician a emerger en ese momento y que se pretenden incorporar en el campo de la educación como consecuencia de los avances acelerados de la ciencias y la tecnología.

En el *Plan Nacional de Educación 2007-2012*, reconociendo cubierta la demanda educativa y teniendo como reto la calidad, entre las estrategias trascendentales para elevar esta última, se proyecta contar con un programa de actualización docente y formación para reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas de todos los niveles educativos; fortalecer los programas de capacitación para tener más profesores certificados, así como actualizarlos en el uso de las tecnologías educativas. En ese mismo tiempo (2008), entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), signan un acuerdo denominado: *Alianza por la calidad de la educación*, en el que en el rubro de profesionalización docente, en el que definen crear un sistema nacional de formación continua y superación profesional de maestros en servicio para mejorar la calidad y el desempeño de los profesores y las autoridades escolares. Con connotaciones preferentemente evaluativas, se supeditan a dicho sistema de formación los incentivos y estímulos (carrera magisterial) de los docentes.

Es así como a partir del PRONAP, el planteamiento de formación permanente del profesorado tiende a adquirir características jurídicas, políticas y administrativas centralistas no obstante la promoción de los procesos de descentralización y

---

---

desconcentración, entre ellos el educativo, que se implementaron desde ese tiempo en el país (Barba, 2010).

De manera que en la actualidad, aludiendo a asegurar la integración nacional de los procesos formativos, se crea el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, dependiente de una Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, siendo la única instancia a nivel nacional encargada de convocar y evaluar la integración de un catálogo de oferta de educación continua (cursos y diplomados) y superación profesional (especialidades, maestrías y doctorados) dirigida a los profesores de educación básica en servicio, para fines de promoción en el programa de carrera magisterial y en el de calidad docente; este catálogo se oferta a todos los profesores del país que laboran en este nivel, independientemente de los diferentes contextos, condiciones laborales y necesidades formativas.

A partir del PRONAP, el aspecto relativo a la formación de los docentes de educación básica, además de ser centralista, individualista y evaluador, ha tenido carácter meritocrático, es decir las promociones y ascensos de los profesores se otorgan considerando de manera preferente las credenciales obtenidas mediante estos procesos. Recientemente, con el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica (2011), derivado de la Alianza por la Calidad Educativa, entre la SEP y el SNTE, y normado en los lineamientos generales para carrera magisterial del 2011; se sigue ponderando de manera significativa la formación continua del profesorado frente a grupo, mientras que con el aprovechamiento escolar de los alumnos medidos en términos de pruebas

estandarizadas (Resultados de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, la denominada prueba: ENLACE) los docentes pueden obtener hasta 50 de los 100 puntos, con la antigüedad 5, con las actividades cocurriculares hasta 20, con la preparación profesional hasta 5, y derivados de la formación continua, los profesores pueden obtener hasta 20 del total de puntos, a este último aspecto en relación a todos los demás evaluados, se le está considerando una quinta parte de importancia.

La propuesta de evaluación universal, los programas citados anteriormente y la misma Reforma Educativa, que más bien tiene características de reforma laboral (nuevamente con carácter evaluativo centralista, sólo que ahora con limitada participación del SNTE), propuesta recientemente por el ejecutivo federal (2013) y aprobada por el sistema legislativo mexicano, están siendo motivo de críticas. Coincidiendo con Hernández (2012), a estas evaluaciones les subyace un carácter “punitivo”, puesto que serán empleadas “para señalar, descalificar y seleccionar a quien “merezca” el trabajo, teniendo probabilidades de perder gradualmente la basificación y definitividad de empleo” (p.1), por recomendación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) planteando que los docentes, con bajo desempeño constante, deben ser excluidos del sistema educativo. Se están obedeciendo las encomiendas de organismos internacionales, sin considerar las particularidades del sistema educativo mexicano y sin analizar otros paradigmas de evaluación más colaborativos e integrales que realmente repercutan en la mejora del desempeño docente.

Así como la formación docente está siendo considerada en la agenda política educativa de México como un aspecto importante, también a partir del ANMEB (1992),

---

---

se ha observado un interés creciente por el análisis de las políticas públicas sobre la formación y actualización de profesores (Miranda, 2004) por los diferentes actores educativos, medios de comunicación, sociedad, académicos e investigadores educativos.

### **El desarrollo profesional instituido de los profesores de educación primaria.**

Al igual que algunas investigaciones en las que se discute sobre el tema de la formación permanente o continua del profesorado, este análisis, parte del supuesto, de que en los ámbitos institucionalizados que denominaremos de desarrollo profesional, los docentes de educación básica construyen de manera dialógica e instituyente, sentidos y significados. Consideramos de manera particular, retomando a Moscovici (1979) que estos sentidos y significados generan en este grupo de profesionales de la educación la construcción de representaciones sociales (RS) sobre dichos procesos de desarrollo profesional, suscitados mediante una relación dialéctica entre intersubjetividades y la participación que tienen en los dispositivos instituidos de formación. Como primera aproximación, definiremos a las RS como un conjunto dinámico de conocimientos integrados de sentido común en el que se agrupan ideas, valores, creencias y opiniones producidas y compartidas por un grupo sobre algo, que tiene la función de facilitar la comunicación y guiar los comportamientos (Moscovici, 1984; Jodelet, 1986 y Banchs, 1986).

Para fines de situar uno de los objetos de análisis de este trabajo, diferenciaremos el concepto de formación y desarrollo profesional. En otro trabajo y considerando los planteamientos realizados por Ferry (1990, 1997), Honoré (1980) Yurén (2000), Beillerot (1998) y Vigotsky (1988) conceptualizamos la noción de formación como

(...) una dinámica de desarrollo personal, para adquirir o perfeccionar una forma de pensar, de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, posibilitado a partir de las mediaciones o dispositivos que uno mismo se procura o se provee, debido a lo cual adquiere valor y sentido para uno mismo, es decir es un trabajo muy particular del interior del sujeto que se desarrolla durante toda su vida. El trabajo de encontrar la mejor forma sobre sí y para sí mismo, es una reflexión que no tiene un momento y lugar determinado, desde esta perspectiva es una labor permanente y posibilitada por cualquier interrelación, con un libro, con una situación de la cotidianidad, con un dispositivo institucionalizado, es decir es un trayecto formativo individual, tendiente a un perfeccionamiento también particular (Méndez, 2011, p. 38).

Para Imbernón (1998), el concepto de desarrollo profesional del profesorado “incluye el de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente” (p.13).

A partir del planteamiento anterior podemos identificar, que el concepto de formación es integral, reflexivo e intemporal que tiene como condición la disposición y

motivación intrínseca del sujeto para adquirir y perfeccionar formas de pensar, comprender, actuar (...); mientras que el concepto de desarrollo profesional refiere a dispositivos extrínsecos al sujeto, es limitado en cuanto a que alude a procesos de formación inicial y permanente para perfeccionar una profesión y función, en este caso, la docencia.

Aunque de acuerdo con Imbernón (1998), el desarrollo profesional refiere a la formación inicial y permanente, en este trabajo se indagará solamente el desarrollo profesional relacionado con la formación permanente o continua institucionalizada que se oferta a los docentes por parte de la instancia nacional correspondiente, y que interviene en los sentidos y significados que posibilitan la construcción de RS de los profesores de educación primaria, sobre sus procesos de desarrollo profesional.

Los conceptos de formación y desarrollo profesional hacen referencia a dispositivos de formación ya sean internos o externos al sujeto; de acuerdo con Foucault (1998) los dispositivos son entramados de relaciones de saber y poder que se van construyendo y reconstruyendo con el tiempo, pero finalmente ambos son modos de poder. Los internos representan la subjetividad del individuo, los cuales son representaciones de sus afectos, deseos y de su imaginario social construido intersubjetivamente en las instituciones del contexto sociohistórico en el que interactúa, en este sentido, son modos de subjetivación del ejercicio del saber y poder. Los externos refieren a los dispositivos a que son sometidos los docentes para perfeccionar su desempeño profesional y representan las ideologías institucionalizadas sobre las formas y condiciones del desarrollo profesional, entonces también son formas de saber y poder que con criterios meritocráticos se les imponen a los docentes.

A partir de las últimas décadas del siglo pasado, el tema de la profesionalización docente tiende a ocupar un lugar importante en las agendas políticas educativas y en los medios de comunicación no sólo de América latina sino de otros lugares del mundo (Ducoing, 2007; Imbernón, 1998 y Tenti, 2008). La emergencia del tema parece originarse a partir del cuestionamiento que se realiza a la eficacia de la educación y particularmente al desempeño educativo del docente, fundados en criterios generales a los que recurren los organismos internacionales para evaluar su desempeño.

Por otra parte, de acuerdo con Imbernón (1998), el interés por la profesionalización docente se puede interpretar a partir de las modificaciones que se han realizado a los sistemas educativos, entre otras, la implementación de la política de inclusión educativa que pretende responder a los cambios sociales que vienen generando problemas de exclusión social. Cuestiones que en sí mismas son contradictorias, puesto que mientras el contexto social presenta altos niveles de exclusión se apuesta a una inclusión escolar, situación que plantea una multiplicidad de funciones que ha desempeñar el profesor, para algunas de las cuales no cuenta con las herramientas conceptuales ni procedimentales que le permitan un desempeño eficaz, y por lo tanto se le considera como desprofesionalizado.

Ante la percepción que tienen las autoridades educativas de desprofesionalización de los profesores, se les somete con criterios democráticos a dispositivos homogéneos y permanentes de formación, con el supuesto de generalización de necesidades de formación no se considera la singularidad del desempeño profesional ni tampoco del sujeto en particular. Al respecto, Casey y Apple (1992) sostienen que en los momentos de crisis y reforma se aplican técnicas e

---

---

ideologías gerenciales el “pago por mérito” o los incentivos económicos por formación, ante modelos institucionales que fundamentados en criterios supuestamente democráticos y en beneficio de la mayoría imponen programas de formación estándar a todo el colectivo, propiciando aún más la fragmentación y estratificación del profesorado, como es el caso de las finalidades y características de los programas de formación continua y superación profesional dirigidos a los docentes de educación básica en servicio que se vienen desarrollando desde hace tiempo en México.

Esta visión credencialista de la formación docente, reduce el sentido y significado de la profesionalización a una solución técnica. Desde esta postura instrumental, la UNESCO desde 1975 concibe a la formación permanente del profesorado como un proceso para la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades para responder a los cambios de la ciencia y tecnología (Imbernón, 1998), es decir se pretende mejorar la docencia al margen de los docentes en su consideración de personas, de identidades profesionales y de prácticas que desarrollan su quehacer en condiciones laborales y políticas determinadas coincidiendo con este autor se identifica una crisis en las identidades colectivas de los docentes.

Es así, como los organismos internacionales y quienes toman decisiones sobre los dispositivos de formación en nuestro país, vienen conceptualizado a la formación docente al margen de la identidad profesional. Al respecto, Ducoing (2007) plantea que esta visión instrumental, niega la complejidad del problema de la formación del individuo, teniendo una visión desde la exterioridad, desde los dispositivos mismos y no desde la interioridad del sujeto que tiene posibilidad de formarse. Esta autora señala que el problema de la formación es un asunto complejo y que alude a significados y

---

---

sentidos que el sujeto otorga a los conocimientos, a sus experiencias, a sus relaciones con el otro y a su propia opción formativa.

En este mismo sentido, Castañeda (2007) reconoce que la profesionalización está siendo objeto de lucha entre algunos actores e intereses, y que esta no puede entenderse al margen de las transformaciones de la sociedad y los propios sistemas educativos que están poniendo en crisis las identidades colectivas de los docentes. De esta manera, los programas de carrera magisterial, el de formación continua y superación profesional, el acuerdo para la evaluación universal del desempeño docente y directivos en servicio, y ahora la polémica reforma educativa, son espacios discursivos que han y están generado antagonismos y estratificación entre los sujetos sociales involucrados, debido a que al desempeño de tareas similares les corresponde gratificaciones económicas diferentes; pero también, estos dispositivos de formación están generando sentidos y significados particulares en este grupo social de profesionales de la educación, en términos Moscovicianos (1979), están construyendo y reconstruyendo RS particulares que les permiten interactuar y comunicarse en estos espacios institucionalizados.

Retomado el concepto de imaginario social de Castoriadis (1989) estos dispositivos institucionalizados de formación permanente o continua que representan en sí mismos modos de poder y contribuyen a la configuración del imaginario que tienen los docentes de su formación; aunque también permiten la estructuración y desestructuración de subjetividades e identidades (Castañeda, 2007); es decir, el docente está sometido a las fuerzas existentes de su entramado psíquico, como motivaciones e intereses personales sobre sus procesos formativos; pero por otra parte,

---

---

está atado a los procesos institucionalizados de formación que le impone la política educativa ya que estos actúan directamente en los sistemas de estímulos por méritos implementados en las últimas dos décadas; mediante esta relación dialéctica entre lo intrínseco e instituido-instituyente el docente configura su subjetividad y RS sobre estos procesos de desarrollo profesional. Para Foucault

El poder clasifica a los individuos, los jerarquiza, los designa y les impone una *identidad* (como acepción “verdadera” de *sí*) en la que deben reconocerse y ser reconocidos. Así el poder transforma a los individuos en *sujetos* (entendiendo esto en su doble acepción): sujeto “sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo (Anzaldúa, 2008, p.3).

Aunque por otra parte, Castañeda (2007) reconoce que los dispositivos institucionalizados de formación producen una especie de subjetivación, por ser altamente prescriptivos, totalizantes y normalizados, debido a que limitan que los profesores “puedan mirarse a sí mismos, cuestionarse, distanciarse, identificarse y reconocerse como sujetos de su formación” (p. 3).

A partir del análisis anterior, podemos concluir que los elementos que intervienen en las RS que los docentes construyen en su cotidianidad sobre su desarrollo profesional y específicamente refiriéndonos a los dispositivos de formación permanente o continua son de orden: a) subjetivo, construidos y negociados dialógicamente en los entramados sociales instituidos-instituyentes, pero que finalmente también son modos de poder; y estos refieren a las motivaciones, intereses, sentidos y significados que el

sujeto de manera intrínseca les confiere a dichos procesos; pero también b) la carga ideológica, las intencionalidades y sentidos tecnocráticos que poseen los dispositivos institucionalizados implementados por la política educativa para profesionalizar a los docentes de educación básica son fuentes que estructuran, desestructuran y reestructuran la RS que construyen sobre los procesos de desarrollo profesional. A partir de este ejercicio de reflexión surgen las siguientes preguntas:

### **Preguntas de investigación**

¿Cuál es el contenido de la RS que los docentes de educación primaria tienen sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos?

¿Cómo se organiza y estructura la RS que los docentes de educación primaria tienen sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos?

¿Cuáles motivaciones personales, profesionales e ideológicas intervienen en la elaboración de la RS que poseen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos?

¿A qué sentidos y significados remiten los contenidos del núcleo central de la RS que tienen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos?

## **Objetivos de investigación**

Identificar el contenido de la RS que los docentes de educación primaria tienen sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.

Establecer la organización y estructura de la RS que los docentes de educación primaria tienen sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.

Identificar las motivaciones personales, profesionales e ideológicas que intervienen en la elaboración de la RS que poseen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.

Interpretar los sentidos y significados que remiten a los contenidos del núcleo central de la RS que tienen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.

## **Justificación**

A finales del siglo pasado en México, la indagación de los procesos de construcción de RS de los diferentes actores del ámbito educativo es un tema recurrente de investigadores interesados en dar cuenta de los elementos y condiciones que intervienen en la construcción de sentidos, significados y contenidos de las RS sobre determinados actores educativos, contenidos curriculares, planes, procesos, problemas educativos, entre otros; para Piña y Cuevas (2004), las RS las expresa un sujeto y hacen referencia a algo o a alguien de tal manera que es una problemática emergente

---

---

dentro de las ciencias sociales y especialmente, en la investigación educativa en México.

A pesar de que son muchos los estudios que se han realizado para conocer las RS de los diferentes actores educativos sobre determinados aspectos y problemas del contexto escolar, son pocos los estudios que se han ocupado de indagar las RS de los docentes de su propio proceso formativo, solamente se accedió a dos trabajos: “Formación de profesores: el caso de la UAS” desarrollado con carácter de tesis para obtener el grado de maestría por López(1996), realizado con docentes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), el cual, desde un enfoque cualitativo tuvo como propósito caracterizar las RS que los profesores universitarios presentan sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la UAS, concluyendo que las RS de los docentes están construidas desde las actitudes, es decir que los universitarios dan más importancia a las actitudes de tipo afectivo social que a las reflexivo intelectual en la construcción de las RS sobre su formación docente y práctica educativa.

También se localizó la tesis doctoral: “RS de profesores de educación especial sobre su proceso de formación” desarrollada por Alves (2003) en España, quien mediante una metodología cualitativa y cuantitativa se planteó como objetivo conocer las RS que los profesores de educación especial hacen de su especialización, identificando las diferencias entre los profesores especializados en la década de los 80 y 90. Entre los resultados encontró que los profesores formados en la década de los 80 están más satisfechos con su formación y los motivos que aluden son los que critican los profesionistas formados en la década de los 90, como: currículum carente de

articulación entre teoría y práctica y una distribución desequilibrada entre asignaturas, entre otras.

Los estudios localizados sobre RS no han dado cuenta de manera integral de los procesos de carácter subjetivo e institucionalizados que intervienen en la constitución de sentidos y significados que configuran y tampoco del contenido y organización de las RS que construyen los docentes sobre sus propios procesos formativos, además de que no se localizó ninguna investigación que diera cuenta sobre las RS que vienen instituyendo los docentes sobre sus procesos de desarrollo profesional.

Debido a que como vienen señalando diversos investigadores sobre la temática (Castañeda, 2007; Ducoing, 2007; Imbernón, 1998yTenti, 2008), las propuestas de desarrollo profesional instituidas dirigidas a los docentes de educación básica en servicio pretenden mejorar la docencia al margen de considerarlos como personas, colectivos, sus intereses, necesidades formativas, contextos y significados que tienen sobre estos procesos formativos, además de generar en ellos crisis de identidad, es necesario indagar las RS que de manera instituida-instituyente vienen configurando estos profesionistas de manera dialéctica y que les permite orientarse y comunicarse en estos espacio de su realidad profesional.

El dilucidar las RS que los docentes de educación primaria construyen sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos, respecto a la educación continua o permanente, puede posibilitar la generación de líneas que contribuyan a la reorientación de la política educativa actual sobre los procesos formativos del profesorado; de manera que estos procesos contemplen las formas en que estos profesionales ven,

---

---

piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, a fin de que posibiliten la transformación del núcleo figurativo de la RS que instituyen los docentes sobre sus propios procesos de desarrollo profesional para que realmente estos contribuyan a la mejora del desempeño profesional. Es difícil, porque las RS son fenómenos complejos que ponen en juego numerosas dimensiones que deben ser integradas en una misma aprehensión y sobre las cuales se tiene que intervenir conjuntamente.

---

---

## **CAPÍTULO II**

### **REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. CONCEPTOS Y MODELO TEÓRICO PARA SU COMPRENSIÓN**

#### **Ubicación de la TRS, desde la Psicología Social crítica francesa**

Tras diez años de estudio de la naturaleza del pensamiento social, y particularmente de indagar cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social, en 1961 Moscovici propuso en su tesis doctoral a partir de bastas investigaciones empíricas y elaboraciones teóricas el concepto de representación social, desde la línea de la psicología social crítica europea.

En la línea de evolución, la psicología social ha tenido dos orientaciones (Ibañez,1988), primero en el sentido de la acentuación de la importancia a los fenómenos cognitivos, tradición principalmente estadounidense que estudia las percepciones del individuo, la manera en que analiza la información sobre otros, los caracteriza y hace inferencias sobre su estado psicológico; en esta vertiente, Ibañez ubica “las formulaciones de Bruner en términos de categorización cognitiva y las formulaciones de Jones y Kelley en términos de atribución” (p.163). Esta orientación Iñiguez-Rueda (2003) la asemeja al enfoque empiricista, debido a la intensa actividad

---

---

de producción de datos experimentales a partir de teorías, aunque no sobre aspectos puntuales del comportamiento en contextos sociales.

La segunda orientación de la psicología social, paralela al auge cognitivista, se caracteriza por la progresiva acentuación de la importancia a la dimensión social, para esta última: ya no es suficiente tomar en cuenta el impacto de los factores sociales sobre los procesos psicológicos, tales como la percepción o la motivación, sino que se vuelve indispensable la dimensión intrínsecamente social de dichos procesos; y no basta con considerar el funcionamiento de los procesos psicológicos en el marco social y sus condiciones de realización, sino que es necesario dilucidar la propia construcción social de los procesos psicológicos. Esta orientación de pensamiento social crítica, principalmente se desarrolla en Europa, conjuga la dimensión cognitiva y social y busca entender los modos de conocimiento y los procesos simbólicos con relación a la conducta.

A esta vertiente de psicología social, Iñiguez-Rueda (2003) la denomina enfoque transdisciplinar, debido a que la intención no es la simple acción de conectar disciplinas y/o áreas próximas o afines, ni enriquecer la psicología social con otras ciencias que en este caso sería interdisciplinariedad. Se le denomina psicología social crítica a la búsqueda de esta disciplina de una ubicación en un espacio general de las ciencias sociales.

Miguel Domènech y Tomás Ibáñez consideran que el enfoque crítico “abarca las prácticas sociales, la intersubjetividad, la construcción de los significados sociales y la continua reproducción y transformación de las estructuras sociales(Ibáñez, 1990). Esto

---

---

implica el paso de una psicología de la mente a una “psicología de las relaciones socio-morales (Shotter, 1993) y, en ese paso, es preciso también superar la visión referencial-representacionista del lenguaje propio de la psicología social como ciencia positiva” (en Iñiguez-Rueda, 2003, p. 233).

Iñiguez-Rueda (2003) refiere, que en los últimos años las concepciones teóricas, epistemológicas y metodológicas de la psicología social estándar ha tenido cambios importantes como: oposición al positivismo, críticas al individualismo, han penetrado ideas y planteamientos de disciplinas distintas a la psicología social y psicología; como epistemologías feministas y estudios gay y lésbicos, hasta los giros lingüísticos y discursivos, han reafirmado un compromiso con los procesos de cambios políticos y sociales, por todo ello se considera que se puede hablar de una nueva psicología social en la que sus ejes se estructuran en torno a la intersubjetividad y el imaginario social, a las perspectivas postestructuralistas y construccionistas, a los planteamientos postmodernos, al abandono de las grandes narrativas, al análisis del discurso, al análisis conversacional y a la psicología discursiva como alternativa seria al cognitivismo dominante.

Desde esta última orientación de la psicología social, Moscovici estudió la forma en que las personas construyen y son construidas por la realidad social, proponiendo una teoría cuyo objeto de conocimiento es el sentido común considerando su génesis desde el plano cognitivo y social y como forma de construcción de la realidad. Es así como la teoría de representación social (TRS), constituye una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad, considerando por igual las dimensiones cognitivas y sociales en la construcción de la realidad.

## **Construcción social de la realidad cotidiana**

¿Cómo se forma nuestra visión de la realidad? y ¿cómo incide esta visión en nuestras conductas cotidianas?, son cuestionamientos que pretende dar respuesta la teoría de la construcción social de la realidad (Berger & Luckmann, 1997) y de vida cotidiana (Heider, 1958, en Ibañez, 1988).

De acuerdo con Ibañez (1988), la visión personal de la realidad no es un proceso meramente individual e idiosincrático. Las inserciones del individuo en diversas categorías sociales y su adscripción a distintos grupos constituyen fuentes de determinación que inciden en la elaboración individual de la realidad social, generando visiones compartidas e interpretaciones similares de los acontecimientos.

De manera que las ubicaciones socioeconómicas y socioculturales inciden en la forma de ser de las personas, en su identidad social y en la forma en que construyen la realidad. Las propiedades de la realidad aun siendo constitutivas de la misma, no dejan de ser absolutamente subjetivas, debido a que resultan de las actividades cognitivas, y en términos generales de las actividades simbólicas desarrolladas por los individuos. Este punto de vista implica que “la realidad tal y como es está parcialmente determinada por la realidad tal y como es para nosotros” (Ibañez, 1988, p.157).

Por otra parte, en 1958 el europeo Fritz Heider (en Ibañez, 1988) realizó una convincente defensa de la importancia que reviste para la explicación psicosocial de la conducta investigar a la psicología ingenua, referida ésta, al complejo sistema de conocimientos psicológicos de sentido común que utilizan las personas en su vida

---

---

cotidiana, tanto para explicarse así misma su propia conducta como para entender la de los demás, y adecuar en consecuencia sus actuaciones. La obra de Heider no sólo tuvo un enorme valor heurístico en el cognitivismo social: en las teorías de las atribuciones y de la personalidad; sino también es perceptible en la orientación que se preocupa por el estudio del pensamiento social, de esta orientación, en Moscovici se reconoce claramente acentos Heiderianos al insistir sobre la posibilidad de analizar científicamente desde el sentido común el concepto de RS.

El conocimiento de sentido común se comparte con los otros en las rutinas normales de la vida cotidiana, principalmente en las interacciones “cara a cara”, mediante las cuales la subjetividad del otro es accesible a través de un máximo de síntomas, aunque el otro los puede interpretar erróneamente.

De acuerdo con Berger y Luckmann (1997), los mundos en que viven los individuos son contruidos mediante una serie de prácticas y convenciones de tipo social, de manera que la realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, mediante procesos de interacción y comunicación; donde el medio sociocultural de las personas, el lugar que ocupan dentro de la estructura social y los grupos de pertenencia y las experiencias concretas diarias influyen en su forma de ser, su identidad social y las formas en que perciben la realidad social.

Desde una tendencia fenomenológica, Moscovici centra su objeto de estudio en la vida cotidiana, donde este mundo lo constituye el conocimiento del sentido común y entre las múltiples realidades, ésta, en particular se presenta “como la

---

---

realidad por excelencia. (...) interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. (...) que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos” (Berger & Luckmann, 1997, pp. 36-39). De manera que las personas consideran los procesos subjetivos como objetivos. En la realidad de la vida cotidiana el mundo se construye intersubjetivamente “hay una correspondencia continua entre *mis* significados y *sus* significados” (Berger & Luckmann, 1997, p.41).

Una vez analizadas las orientaciones teóricas retomadas por Moscovici sobre la manera en los sujetos construyen la realidad social, se cuenta con las bases para iniciar con la discusión del concepto de RS.

### **Discusión conceptual del término RS**

El propio Moscovici reconoce que “si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, no es nada fácil captar el concepto” (en Ibáñez, 1988, p.170), a decir de Ibáñez, entre las dificultades se encuentra que es un concepto híbrido donde confluyen nociones de tipo sociológico, como la cultura y la ideología, y de carácter psicológico como la de imagen o pensamiento. Es así como el concepto de RS se ubica estratégicamente en la intercesión entre la sociología y psicología y adquiere una composición polimorfa, debido a que recoge e integra fundamentos de las dos disciplinas.

A la RS se le considera un concepto marco que apunta a un conjunto de fenómenos y procesos más que hacia objetos claramente diferenciados o hacia

mecanismos definidos; por la misma naturaleza de los fenómenos a los que alude, requiere un grado de complejidad conceptual y una flexibilidad difícilmente compatible con criterios estrictamente operativos. La complejidad del concepto de RS estriba en el tipo de realidad social al que refiere y a la confluencia en éste, de un conjunto de elementos de naturaleza diversa: procesos cognitivos, inserciones sociales, factores afectivos y sistema de valores que deben considerarse simultáneamente. Debido a la complejidad y multirreferencialidad del concepto de RS, es preciso realizar un acercamiento desde diferentes ángulos.

Para Moscovici, (1979, pp.17-18), las RS son “una modalidad particular del conocimiento”, esta acentuación al carácter específico, el autor la denomina: la dimensión irreductible de la RS, de la que refiere que “constituye una organización psicológica, una toma de conocimiento que es específica de nuestra sociedad y que no es reductible a ninguna otra forma de conocimiento” (en Ibáñez, 1988, p.14). Con ello, Moscovici trata de diferenciar la RS de otras formas de pensamiento social, como son los mitos, las ideologías, la ciencia o simplemente las visiones del mundo; aunque las RS pueden tener aspectos comunes con cada uno de estos tipos de pensamiento social.

De modo que para Moscovici, las RS son “conjuntos dinámicos de ideas, valores y prácticas, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, en una acción que modifica a ambos y no una reproducción de esos comportamientos, o de esas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (1979, p.31). Este carácter dinámico de la RS de construcción y reconstrucción por parte de los sujetos, lo diferencia del concepto representación colectiva de Durkheim;

---

---

para este último, las representaciones colectivas son conceptos o categorías abstractas que se producen colectivamente y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad. Desde el punto de vista de Durkheim las representaciones se imponen a los sujetos y para Moscovici los sujetos participan en su construcción, por lo tanto son dinámicas, lo que denomina Jodelet el carácter instituyente de la RS.

Para Moscovici (1979) las RS tienen un carácter funcional, que radica en la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, de manera que como “corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen intangibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (p.18).

Por otra parte, desde un enfoque procesual para Jodelet y en congruencia en muchos aspectos con lo planteado por Moscovici, el concepto de RS “antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria. Las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo lejano” (en Ibáñez, 1988, p.171), para la autora, esta noción refiere al conocimiento de sentido común, o bien al pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico, siendo un conocimiento socialmente elaborado y compartido ya que se constituye a partir de las experiencias, de las informaciones, conocimiento y modelos de pensamiento que se reciben y se transmiten, mediante la tradición, y la comunicación social.

Entre los elementos que retoma Jodelet de Moscovici(1961), se encuentra el concepto de polifacía cognitiva de la RS, que refiere al carácter estable y dinámico de

---

---

esta. Jodelet sostiene que las RS son al mismo tiempo estructuras y procesos, pensamiento social instituido, e instituyente. La RS en tanto instituida, genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para explicar y comprender la vida cotidiana y la RS en su carácter de instituyente interviene en la elaboración de la realidad de la vida social.

En sentido amplio, Jodelet (1984) designa a la RS como una forma de pensamiento social, pero también como modalidades de pensamiento práctico orientado a hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En cuanto a la dimensión pragmática de las RS, alude a su funcionalidad y a los mecanismos de formación. De manera que desde una visión funcional, para ella al igual que para Moscovici, el carácter práctico que caracteriza a las RS, sirve de guía a las acciones de los hombres sobre su mundo, vinculándose íntimamente con los saberes de sentido común; coincidiendo en este último aspecto, con la caracterización que hace Heider de la psicología ingenua. También considera que la comunicación constituye un medio a través del cual se crea un universo mental consensual, de manera que mediante las producciones discursivas desarrolladas por los sujetos se constituyen las RS.

Mientras que desde un enfoque estructural, para Robert Farr (en Araya, 2002, p. 28) las RS constituyen un “conjunto de opiniones, creencias, percepciones sociales, esquemas de pensamiento, etc., acerca de la realidad cotidiana de los individuos” que se conforman en los contactos diarios y permanentes. Para este autor, la RS aparece cuando los individuos debaten sobre temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes

---

---

tienen el control de los medios de comunicación, teniendo como función hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible. Farr se centra en el contenido de la RS como producto y descuida el carácter instituyente, es decir el proceso, retomado de Moscovici por Jodelet y discutido ampliamente por esta.

Por otra parte, Doise (en Ibáñez, 1988) pone el énfasis sobre la íntima conexión entre las RS y ciertos factores socioestructurales, tales como lugares, o estatus socialmente definidos, de manera que para él “las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de posturas que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones” (p.172). En congruencia con la interpretación que hacen Berger y Luckmann (1997) de la influencia de la estructuración social en la construcción social de la realidad, para Doise, una RS adquiere sentido y relación de determinación para un grupo social definido. Lo cual plantea el vínculo que une a una entidad de tipo mental o simbólica como es una RS, con entidades que poco que tienen que ver con lo mental como son las prácticas y las posiciones sociales.

Para Giacomo (en Ibáñez,1988) no puede existir una representación para cada objeto que se pueda pensar, para concebir un fenómeno como una RS, este debe tener una estructuración, deben estar organizados sus elementos de manera sistémica, de modo que para él “todo conjunto de opiniones no constituyen sin embargo una representación social(...); el primer criterio para identificar una representación social es que está estructurada” (p.173); además resalta el papel práctico de la RS en la regulación de los comportamientos intra e intergrupales.

---

---

Por otra parte, Banchs (1986), refiere que las RS son formas de conocimiento de sentido común propios de las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas; precisando que en los contenidos de la RS se encuentra

La expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resulta de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y las formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata(p. 39).

De manera que de acuerdo a Banchs, en las RS encontraríamos los sentidos y significados que le otorgan los sujetos a los fenómenos de la realidad social moderna.

A pesar de la falta de consenso, a decir de Banchs (1986), algunos investigadores que poseen un número significativo de publicaciones sobre el tema (Farr, 1988; Sá, 1996, en Ibáñez, 1988) han mencionado la definición de RS elaborado por Denise Jodelet como una de las más adecuadas para abordar la cuestión.

A fin de intentar hacer una integración, considerando los diferentes acercamientos que se han tenido sobre el concepto de RS y que pueden contribuir a contar con un referente para la presente investigación, se considera a las RS como una modalidad particular de conocimiento cotidiano (Moscovici, 1979) no reductible a otros tipos de pensamiento social, como pueden ser los mitos, ideologías, valores, actitudes, creencias u opiniones, entre otros; concibiendo a la RS no como una

---

---

sumatoria o agregación de estos elementos, sino al adoptar éstos, una organización o estructura psicológica de manera integrada, engarzados como un sistema sobre un fenómeno cuyas condiciones de producción son equivocadamente de tipo social, puede llegar a constituir una RS (Giacomono, en Ibáñez, 1988).

La RS como conocimiento socialmente elaborado y compartido, considerando su carácter estable y dinámico y la dimensión denominada por Moscovici como polifacia cognitiva (1979), se le reconoce como proceso instituido e instituyente (Jodelet, en Ibáñez, 1988). La RS instituida, genera productos que desde un carácter pragmático permite a los sujetos actuar y comunicarse en su contexto social, mediante símbolos, sentidos y significados compartidos; y como proceso instituyente la RS interviene en la elaboración de la sociedad y de manera particular en ese conocimiento cotidiano que permite a los sujetos comunicarse y dominar su entorno social; a decir de Banchs (1986), dicho conocimiento social es propio de la sociedad moderna.

De acuerdo con Doise (en Ibáñez, 1988), existe conexión entre la RS como entidad mental o simbólica con factores socioestructurales, como son las prácticas y posiciones sociales; de manera que en la RS, se organizan los procesos simbólicos implicados en las relaciones sociales de los grupos de pertenencia, es así como una RS va tener un sentido y significado particular de acuerdo a grupos sociales o de interés. Es decir, ya no es el impacto de los factores socioculturales, sino que se vuelve indispensable la dimensión intrínsecamente social de los factores psicológicos; de manera que en la RS está presente intrínsecamente la dimensión

---

---

social, es así como se reconoce su principal característica que a nuestro parecer, es su naturaleza propiamente social.

En definitiva, el concepto de RS es complejo y polifacético, difícil de conceptualizar en una expresión condensada. De acuerdo al acercamiento o las finalidades de los investigadores pueden coincidir con uno o unos aspectos de los diferentes acercamientos con el concepto o de manera general con la teoría sobre las RS, o bien tener diferentes modos de apropiarse de la teoría, desde los enfoques estructurales o procesuales (Banchs, 1986).

De manera que los investigadores interesados en dar cuenta de las RS como productos socioestructurales, como estructuras significantes que emanan de la sociedad y que informan sobre las características de la sociedad en un momento preciso, privilegian el estudio de los contenidos de las RS. Aunque las RS son también procesos, como menciona Jodelet son pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto pensamiento constituido las RS se transforman en “productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo la realidad (...) en tanto que pensamiento constituyente las representaciones sociales no sólo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración”(en Ibáñez, 1988, p.175).

Con la intención de integrar una conceptualización que permita guiar la presente indagación, en este trabajo conceptuaremos a la RS como un conjunto instituido e instituyente de naturaleza social, de informaciones, creencias, opiniones y actitudes que se integran como una totalidad, caracterizado por una organización y

---

---

estructura particular construida por un grupo social; dicha RS, permite al grupo de referencia, otorgar sentido, significado e interpretar la realidad social en la que se contextualiza el fenómeno representado.

### **Alcance social de la RS**

De acuerdo con Ibáñez (1988), la RS es un proceso de construcción de la realidad en doble sentido: forma parte de la realidad social y contribuye a construir el objeto del cual es una representación. De manera que ya no es el impacto de los factores socioculturales en los procesos psicológicos (orientación de la psicología social cognitiva) sino que se vuelve indispensable la dimensión intrínsecamente social de los factores psicológicos (psicología social crítica) de esta manera en la RS contiene o está presente intrínsecamente la dimensión social.

Moscovici (1979) considera que para calificar una representación como social es más importante la función que el agente productor, y que el carácter social de la representación se lo otorgan tres situaciones: a) las condiciones de producción en que emergen, sea mediante los medios masivos de comunicación, el lenguaje o las interacciones cara a cara, entre otros., b) Las condiciones de circulación de la representación social, dadas a través del intercambio de saberes y la ubicación de las personas en grupos naturales y sociales dentro de una estructura social y c) las funciones sociales que cumple: la construcción social de la realidad en el intercambio social, el desarrollo de identidad personal y social y la búsqueda de sentido o construcción del conocimiento de sentido común.

## Características y funciones de la RS

De acuerdo con Casco (2003) las RS en tanto fenómenos subjetivos se construyen mediante la participación y experiencias, y en tanto conocimientos interpsicológicos su naturaleza es social y se construyen de manera compartida de acuerdo al grupo de referencia, teniendo las siguientes características y funciones:

### Características.

- Naturaleza social.
- Elaboradas sobre un objeto o sujeto (Jodelet, 1991).
- Son la realidad social.
- Son dinámicas: instituidas e instituyentes (Jodelet, 1991).
- Construcciones de carácter simbólico. De acuerdo con Giacomo (1987) tienen dos facetas simultáneas: icónicas= de imagen y simbólica o conceptual.
- Son construcciones sociales acerca del mundo físico y social (Purkhardf, en Casco, 2003).
- De acuerdo con Giacomo (1987): son compartidas por un grupo, son estructuradas, tienen elementos emocionales, se relacionan con comportamientos específicos, permiten integrar elementos nuevos y están relacionadas con actividad vital.

### Funciones.

- Interpretar y construir la realidad social, a esta función Abric (2011) la denomina la del saber.

- Mediante la función de orientación (Abric, 2011), las RS conducen los comportamientos y las prácticas.
- Hacer posible la comunicación entre individuos.
- Conformar la identidad grupal e individual. Confirma sentido de pertenencia y facilita las relaciones entre sus miembros, acrecentando sus ideas y opiniones, a esta función Abric (2011) la denomina identitaria.
- Hace posibles las relaciones intergrupales.
- Justifica acciones y posiciones ante un determinado hecho social, las posturas y comportamientos son condicionados por la RS, a esta función Abric (2011) la denomina justificadora.
- La comprensión, función que permite pensar el mundo y sus relaciones (Sandoval, 1997, en Araya, 2002).
- Valoración, permite calificar o enjuiciar hechos.
- Comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las RS.

### **Hipótesis de formación de la RS**

Banchs (2000) coincide con Farr (1993) al reconocer que la TRS sigue teniendo gran riqueza y que pocas teorías han tenido un desarrollo tan amplio y largo, como ésta.

Considerando a Pereira de Sá, Banchs (2000) reconoce tres líneas de trabajo en la TRS:

1. La de Jodelet en Francia, cercana a la propuesta original de Moscovici, denominada la aproximación dinámica o procesual. O bien la aproximación compleja o cualitativa. A decir de Banchs, esta vertiente tiene una gran riqueza de elementos, lo cual implica la exigencia de relaciones entre múltiples elementos. Se centra más en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de la RS.

La RS como proceso (Jodelet y Moscovici), refiere al proceso de la dinámica social: funcionamientos de los sistemas sociales y de grupos en interacción social. Como proceso de la dinámica psíquica, hace referencia al funcionamiento cognitivo y del aparato psíquico: lo individual. Para ambos autores los procesos afectan la génesis, estructura y evolución de la RS.

2. La de Abric, que se centra en los procesos cognitivos. Estudia la estructura de la RS, con la teoría del núcleo central y periférico, a lo que se conoce como la vertiente estructural. En esta vertiente se designa el objeto y objetivo de estudio. se estudia la estructura de la RS (el objeto), con la finalidad de desarrollar la teoría del núcleo central de representación (objetivo).
3. Mientras que la línea de Doise, de Ginebra Suiza. Es la que se conoce como vertiente más sociológica; centrada en la producción y circulación de la RS.

De acuerdo con Banchs (2000), las RS constituyen al mismo tiempo enfoque y teoría. Enfoque porque ha habido diversas formas de abordaje o más propiamente diferentes modos de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma de abordaje marca una forma de trabajo vinculado con el objeto y objetivos del investigador.

---

---

Mientras que la RS constituye teoría, porque la propuesta de Moscovici (1961) se presenta rica en contenido innovador, abierta a futuros desarrollos.

Para Banchs (2000), la RS alude a un proceso y a un contenido. Como proceso es la forma particular de adquirir y comunicar conocimiento; en sentido ontológico, en este enfoque se conceptúa al ser humano como productor de sentidos, y epistemológicamente se considera que para acceder al conocimiento de la RS, se debe partir de un abordaje hermenéutico mediante el análisis de las producciones simbólicas: sentidos, lenguajes, a través de los cuales se construye el mundo en que vivimos, en este sentido es instituyente más que instituido; en este enfoque, los estudios asumirán características del interaccionismo simbólico (IS) procesual, más allá que el IS es una postura socioconstructivista, influenciada por Foucault, en cuanto al análisis del discurso.

Entre los principales exponentes del enfoque estructural se encuentra Abric, epistemológicamente en esta vertiente preocupa identificar la estructura o núcleo central y periférico, y desarrollar explicaciones de las funciones de la estructura. Ontológicamente busca aprehender tanto mecanismos cognitivos de construcción como: funciones, dimensiones y elementos de la estructura cognitiva.

En cuanto a la formación de las RS, Ibáñez (1988) refiere que se construyen de elementos de muy diversa procedencia:

1. Del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia. El fondo cultural es común a toda la sociedad, de referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad. Se

---

---

materializa en instituciones sociales, como el lenguaje, condiciones económicas, sociales, históricas, creencias y valores de una sociedad determinada.

2. Del conjunto de prácticas sociales relacionadas con las diversas modalidades de comunicación social. En los procesos de comunicación social se originan principalmente la construcción de las RS, a través de los medios de comunicación de masas, pero principalmente en las comunicaciones interpersonales.
3. De la propia dinámica de las RS y sus mecanismos internos de formación: anclaje y objetivación, mismos que se desarrollarán ampliamente en el siguiente apartado.

### **Estructura y mecanismos internos de la RS**

Los elementos que componen una RS son variados en cuanto a su procedencia y naturaleza, de manera que los valores, las opiniones, las actitudes, las creencias, las imágenes, las informaciones, es un conjunto heterogéneo, pero que como una unidad funcional, fuertemente organizada, pueden llegar a ser una fuerte estructura integradora conceptuada como RS. De acuerdo con Moscovici (1961, en Ibáñez, 1988) el contenido de la RS orienta la conducta social y el pensamiento de los miembros de los grupos sociales en la vida cotidiana y se estructura en tres ejes: *actitud, información y campo de representación*.

La *actitud* “se manifiesta como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación y expresa por lo tanto la orientación

evaluativa en relación a ese objeto” (Ibáñez, 1988, p.184). Es el componente afectivo que permite hacer una evaluación de la representación de manera dinámica y orienta la conducta hacia el objeto representado; aunque la persona no cuente con la suficiente información sobre el fenómeno representado puede tener una postura sobre el mismo.

La actitud sobre un objeto particular representado puede variar de acuerdo al grupo de interés, debido a que no tiene el mismo sentido y significado un fenómeno social, esto depende de las relaciones que establecen los diferentes grupos con el objeto representado. Para Moscovici, la actitud es la más fuerte de las tres dimensiones que integran la RS, por lo que refiere que “es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (en Casco, 2003, p.121).

La *información* la conforman la suma de conocimiento que posee un individuo o un grupo social sobre un determinado hecho o acontecimiento; la forma como un grupo organiza los datos con que cuenta, las fuentes a través de las cuales llega la información. La información sobre los objetos representados puede variar tanto en cantidad como en calidad. Esta variación puede proceder de las diferencias en las pertenencias grupales y ubicaciones sociales, principalmente en el acceso que tengan a la información.

El *campo de representación*, de acuerdo con Moscovici (1979) alude al contenido concreto y limitado de las proposiciones que refieren a un aspecto preciso del objeto de representación, son los elementos determinados y específicos que hacen alusión a un objeto. El campo de representación también indica la ordenación y jerarquización de los

---

---

elementos que configuran el contenido de la misma y a la organización interna de los elementos cuando quedan integrados en la representación. A decir de Ibáñez (1988), de los tres componentes, el campo de representación es la dimensión más interesante y original que plantea Moscovici.

El campo de representación se organiza en torno al esquema o núcleo figurativo. El núcleo, además de constituir la parte más sólida de la representación, ejerce una función organizadora y confiere significado al conjunto de los demás elementos de la representación. A nivel de intervención, es esencial el núcleo, ya que si se desea intervenir para modificar una representación, es precisamente en éste donde se debe actuar. El núcleo figurativo se construye mediante el proceso de objetivación que es “la proyección reificante que nos hace materializar en imágenes concretas lo que es puramente conceptual” (Ibáñez, 1988, p.186), proviene de la transformación de los contenidos conceptuales relacionados con un objeto en imágenes; dichas imágenes permiten forjar una visión menos abstracta del objeto representado, sustituyendo los conceptos complejos en elementos figurativos más accesibles al pensamiento concreto, de manera que las ideas abstractas se convierten en formas icónicas.

A decir de Araya (2002), la objetivación da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de la RS y cómo intervienen los esquemas ya contruidos en la elaboración de nuevas representaciones. El concepto de objetivación no es exclusivo de la RS, ha sido trabajado en: sociología del conocimiento (Berger & Luckmann, 1988); en la lingüística (Lakoff & Johnson, 1995); en la cognición social (Zinder & Swann); no hay realidad concreta estas concretizaciones de lo abstracto como amor y amistad, se efectúan mediante procesos de objetivación. Esto es

---

---

fundamental en el conocimiento social, la transformación de conceptos abstractos o extraños se objetivan en experiencias o materializaciones concretas.

De acuerdo con Jodelet, (1984) mediante la objetivación los miembros de una sociedad confieren carácter de realidad a una idea que ha alcanzado significado social.

De acuerdo con Moscovici (1961), están implicadas tres fases en la objetivación.

1. *Construcción selectiva.* Refiere al proceso mediante el cual, los individuos de un grupo social se apropian de una forma que es específica de ellos, de las informaciones y los saberes sobre un objeto determinado. Estos individuos, realizan una retención selectiva de elementos que después son libremente organizados. Se descontextualiza el discurso y se realiza en función de criterios culturales y normativos, de manera que las informaciones con igual contenido son procesadas de manera diferente según el grupo de referencia.
2. *La esquematización estructurante.* El discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas y claras, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas. A estas imágenes estructuradas Moscovici las denomina: núcleo figurativo (imagen nuclear centrada, con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto o lo que se trata de objetivar). Estas imágenes permiten a las personas, conversar y comprender de manera sencilla las cosas y a los demás, mediante su uso se convierte en algo cultural. “Dios creo al hombre a su imagen y semejanza” esta expresión permite tener una imagen de dios, materializar la entidad abstracta a una figura concreta.

3. *Naturalización*. El esquema figurativo adquiere un estatus ontológico que lo sitúa como un elemento más de la realidad objetiva. De manera que la transformación de un concepto a una imagen, pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma. Lo que se percibe no son ya informaciones sobre objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo percibido. Figuras que parecen naturales para aprenderlos, explicarlos y vivir con ellos, esas imágenes constituyen la realidad.

El mecanismo de objetivación no actúa en el vacío social, más bien está influenciado por una serie de condicionantes sociales, como la inserción de las personas en la estructura social.

Junto con el mecanismo de objetivación, Moscovici (1961) describe el mecanismo de anclaje, como segundo elemento del campo de representación, cuya función “consiste en integrar la información sobre un objeto dentro de nuestro sistema de pensamiento tal y como está ya constituido” (en Ibáñez, 1988, p.188). El anclaje es un mecanismo mediante el cual se afrontan las innovaciones, o los fenómenos que no son familiares. Generalmente se emplean las categorías conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos, de manera que al igual que la objetivación, el mecanismo de anclaje permite transformar lo extraño en familiar. Además, el anclaje expresa el enraizamiento social de la representación y su dependencia de las diversas inserciones sociales. A decir de Araya (2002):

Si la objetivación reduce la incertidumbre ante los objetos operando una transformación simbólica e imaginaria sobre ellos, el anclaje permite incorporar lo

extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones por medio de dos modalidades:

- a) Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente (conocimiento previo, esquemas construidos).
- b) Instrumentalización social del objeto representado. O sea la inserción de la representación en la dinámica social, haciéndolos instrumentos útiles de comunicación y comprensión. Las innovaciones no son tratadas igual por los grupos, si favorece sus intereses son más receptivos. La integración cognitiva de las innovaciones está condicionada por esquemas de pensamiento construidos y por la posición social de las personas y grupos.

De acuerdo con Jodelet (1984) El proceso de anclaje se descompone en modalidades que permiten comprender:

Cómo confiere significado el objeto representado, con relación al sentido que se le otorga a la representación. Cómo se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta. Esta modalidad permite comprender los elementos de la representación, no sólo expresa relaciones sociales, si no también contribuyen a construirlas. Cómo opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversación de los elementos de esta última relacionados con la representación (p.486).

El anclaje y la objetivación actúan conjuntamente y tiene una función integradora. La representación objetivada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar, orientar y justificar los comportamientos.

## Teoría del núcleo central de la RS

Abric (2011) refiere que la idea de centralidad no es nueva en los estudios de psicología social; identifica que Heider en sus estudios sobre los fenómenos de atribución, desde 1927, sostenía que las personas tienden a atribuir los eventos de su entorno, a núcleos unitarios condicionados internamente y que son éstos de determinada manera los centros de la textura causal del mundo. A decir de Abric (2011), así como Heider considera la existencia de núcleos unitarios a quienes les atribuye la significación de los hechos esperados, Asch, a partir de estudios realizados en esta misma línea de procesos de percepción social, refuerza la idea de organización centralizada, identificando que sólo un rasgo, de los siete que él proponía a los sujetos investigados, tenía un papel determinante en la forma de cómo las personas se forman las impresiones y juicios sobre un individuo.

Tanto la idea del núcleo, como la de la centralidad, Abric (2011) la encuentra en Moscovici (1961), particularmente cuando éste aborda la génesis de la RS sobre el psicoanálisis, mediante la explicación de etapas sucesivas. La primera consiste en la retención de manera selectiva de una parte de la información que circula en la sociedad respecto al psicoanálisis, para desembocar en un conocimiento particular respecto a este objeto. Este proceso denominado objetivación permite el paso a un esquema figurativo del fenómeno en el cual los elementos de la representación son clasificados, seleccionados y descontextualizados. De manera que el núcleo se vuelve concreto, gráfico y coherente, caracterizado por la cultura y el entorno social de pertenencia del sujeto.

---

---

Para Abric (2011) y afiliados al enfoque estructural de la RS, toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, el cual es el elemento fundamental de la representación debido a que determina la significación y la organización de la representación. Para ellos el núcleo central o estructurante garantiza dos funciones:

- Una función generadora. Debido a que el núcleo central es el elemento mediante el cual se crea y se puede transformar la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Mediante el elemento central, los periféricos toman un sentido y un valor.
- Una función organizadora. Es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen a los elementos de la representación. De manera que es el elemento unificador y estabilizador de la representación.

El núcleo central es el elemento más estable de la representación de manera que es el que garantiza su perennidad y el que se resistirá más al cambio. Abric (2011) advierte que la centralidad de un elemento no puede ser definida exclusivamente por su dimensión cuantitativa, sino que tiene antes de más una dimensión cualitativa.

Por otra parte, los elementos periféricos

Se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él, es decir, su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto” (Abric, 2011, p.23).

---

---

Los elementos periféricos también están jerarquizados pueden estar muy próximos al núcleo central y tener el papel de ilustrar, aclarar, o justificar la significación de la representación. Además tienen tres funciones:

- **Función de concreción.** Los elementos periféricos directamente dependientes del contexto tienen su génesis en el anclaje de la representación en la realidad, de manera que permiten denominarla con términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato. Integran los elementos de la situación en que la representación se produce, por lo que aluden a lo presente y vivido por el sujeto.
- **Función regulación.** Los elementos periféricos son más flexibles que los centrales, de manera que pueden adaptarse a las evoluciones del contexto.
- **Función defensa.** El sistema periférico funciona como el sistema defensa del núcleo central de la representación. La transformación de una representación se operará mediante la transformación de sus elementos periféricos: cambio de ponderación, interpretaciones nuevas, deformaciones funcionales defensivas, integración condicional de elementos contradictorios. Es en el sistema periférico donde las contradicciones podrá aparecer y ser sostenidas.

---

---

## CAPÍTULO III

# DISEÑO METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE DOCENTES SOBRE SU DESARROLLO PROFESIONAL

### Enfoques cualitativo-cuantitativos en el análisis de la realidad social

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), durante varias décadas se sostuvo que el enfoque cualitativo y cuantitativo eran irreconciliables y opuestos, fundamentados en la tesis de que un enfoque podía neutralizar al otro se consideraba que era imposible combinarlos. Los citados autores, refieren que las posturas sobre la posibilidad de emplear metodologías cualitativas y cuantitativas en una misma investigación son diversas, mientras que algunas plantean la incompatibilidad de enfoques como los fundamentalistas, que defienden un enfoque y desdeñan al otro: al cualitativo por considerarlo “seudociencia”, subjetivo sin poder de medición y al cuantitativo por suponerlo impersonal, “incapaz de captar el verdadero significado de la experiencia humana” (p. 753); en esta misma línea, para los separatistas los dos enfoques son opuestos (antitéticos), aunque les otorgan el mismo estatus, se oponen a la posibilidad de emplear ambos en una misma investigación.

Por otra parte, otros metodólogos plantean posturas complementarias entre los enfoques: los integradores le asignan una posición igual a ambos, aceptando la posibilidad de combinarlos en un mismo estudio; y en esta misma línea, los pragmáticos que le conceden el mismo status a los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos. Tanto los integradores como los pragmáticos aceptan cualquier posibilidad, argumentando que el planteamiento del problema y las circunstancias son las que dictan el método.

En la misma línea de las posturas planteadas por Mertens (en Hernández, et al., 2006) como complementariedad de enfoques, para Creswell (2005) la contraposición de enfoques y la posibilidad de combinarlos se ha centrado en la compatibilidad-incompatibilidad entre la visión epistemológica y los métodos. A decir de Creswell, algunos métodos están más relacionados con una visión que con otra, por lo que categorizarlos como pertenecientes a una sola visión es algo irreal. Considera que los métodos mixtos, son aquellos en los cuales

El investigador tiende a basarse en concepciones del conocimiento fundamentadas en el pragmatismo (por ejemplo, orientadas a las consecuencias, centradas en el problema y plurales). Emplea estrategias de indagación que involucran la obtención de datos, ya sea secuencial o simultáneamente, para una mejor comprensión de los problemas de investigación (p.27).

Entre las principales recomendaciones que hace este autor para la elección del método, propone que se debe retomar aquel que el investigador considere racionalmente más apropiado para el planteamiento.

De manera que para Creswell (2005), el empleo de los diversos enfoques metodológicos deben concebirse como una *Unidad*, fundamentado en la idea de que contraponer visiones sobre el mundo es errónea e incoherente; refiere que mediante la obtención y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos en un mismo estudio o programa de investigación resulta más integral completa y holística la indagación. De acuerdo con este autor, “los sesgos o prejuicios inherentes en cualquier método único podría neutralizar o cancelar los sesgos o prejuicios de otros métodos. Así nació la triangulación de datos- un medio para buscar la convergencia entre métodos cualitativos y cuantitativos” (p.25).

Mientras que Creswell (2005), plantea la *unidad* entre los métodos de investigación para ser coherente con el mundo, Delgado y Gutiérrez (1995) sostienen que la realidad concreta de la investigación social, tanto de “los procesos de la interacción social y del comportamiento personal implican tanto aspectos simbólicos como elementos medibles” (p.88). Debido a estas características de la realidad social, plantean entre los enfoques cualitativos y cuantitativos la tesis de *Complementariedad por deficiencia*, fundamentados en la crítica a la absolutización de la forma particular de conocimiento de cada uno de los enfoques. Consideran que ambas perspectivas tienen

Límites epistemológicos, que circunscriben su nivel de adecuación, pertinencia, validez y relevancia. Por lo que, (...)su complementariedad metodológica puede y debe concebirse como una *complementariedad por deficiencia* que se centra precisamente a través de la demarcación, exploración y análisis del territorio que queda más allá de los límites, posibilidades y características del enfoque opuesto (p.89).

En conclusión, coincidiendo con Hernández, et al. (2006), en las últimas décadas se acepta la unión de ambos enfoques, estos autores lo denominan “el matrimonio, cuantitativo-cualitativo” y mencionan que para Lincoln y Gubba es el cruce de los enfoques. Los que coinciden en el empleo de varios enfoques plantean la tesis de que los procesos cuantitativos y cualitativos “son únicamente posibles elecciones u opciones, para enfrentar problemas de investigación, más que paradigmas o posiciones epistemológicas” (Todd, Nerlich y McKeown, en Hernández, et al., 2006, p. 752). La validez no resulta ser una propiedad inherente de un método o proceso en particular, sino que atañe a los datos recolectados, los análisis efectuados, y las explicaciones y conclusiones alcanzadas por utilizar un método en un contexto específico y con un propósito particular.

### **Ventajas de los enfoques plurimetodológicos**

En Iberoamérica es relativamente nuevo el denominado enfoque mixto o multimodal y se fundamenta en la triangulación de métodos (Creswell, 2005). Para Hernández, et al., (2006) el enfoque mixto es:

Un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005 y Williams, Unrau y Grinnell, 2005). Se usan métodos de los dos enfoques cuantitativos y cualitativos y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos y cualitativos y viceversa (Mertens, 2005). Así mismo el enfoque

---

---

mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema (p. 755).

Se le reconocen las siguientes ventajas:

- Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno. Es más integral completa y holística. A decir de Creswell (2005), los diseños mixtos logran obtener mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa).
- Ayuda a clarificar y formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.
- La multiplicidad de observaciones produce datos más ricos y variados, ya que se consideran diferentes fuentes y tipos de datos, contextos, ambientes y análisis.
- Se potencia la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos de valoración.
- El mundo y los fenómenos son sumamente complejos que se requiere un método para investigar relaciones dinámicas y sumamente intrincadas.

En resumen, el enfoque mixto es igual a mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento. Siendo el fenómeno de RS un fenómeno complejo y multirreferencial, en concordancia con Abric (2011) se consideró pertinente emplear metodologías tanto de los enfoques cuantitativos como cualitativos de indagación para dar cuenta de las RS que tienen los docentes de educación primaria sobre los procesos institucionalizados de desarrollo profesional.

## **Pragmatismo: Base epistémica de los enfoques plurimetodológicos**

El enfoque mixto o como lo denominaremos en este estudio plurimetodológico, ha sido influenciado por el pragmatismo (Teddlie & Tashakkori, 2003).

En la obra fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa Guzmán y Alvarado (2009) afirman que para el pragmatismo:

El conocimiento emerge de las acciones, las situaciones y las consecuencias. Hay una preocupación por las aplicaciones -lo que funciona- y las soluciones prácticas a problemas. Es más importante resolver el problema que la preocupación por los métodos (...) el pragmatismo no está comprometido con algún sistema de filosofía y realidad; se aplica a métodos mixtos de investigación en los que los investigadores abrevan libremente tanto de supuestos cuantitativos como cualitativos (...) la verdad es lo que funciona en el momento; no se basa en un dualismo estricto entre la mente y una realidad completamente independiente de ésta. Los investigadores con métodos mixtos necesitan establecer un propósito para su “combinación”, una explicación de las razones por las que los datos cuantitativos y cualitativos necesitan ser combinados... abre la puerta a métodos múltiples, diferentes puntos de vista del mundo y diferentes supuestos, así como a diferentes formas de obtener y analizar datos (p. 48).

## Tipo de estudio

Considerando el estado del conocimiento desarrollado en esta investigación, en el que se evidencia una cantidad considerable de estudios que están empleando secuencial o simultánea en un mismo estudio, métodos y técnicas de los enfoques cualitativos y cuantitativos para indagar fenómenos sobre RS, para algunos son: *cualitativo-cuantitativo* (Cardoso, 2011; Guzmán, 2011; Domínguez, 2003 y Mazzitelli, et al., 2009), *mixto* (Bravo, 2007) y *plurimetodológico* (Dorantes, 2011 y Hernández, 2007), la presente indagación se realizó desde un enfoque plurimetodológico, como lo denomina Abric (2011).

Por otra parte, de acuerdo con las aportaciones de Creswell (2005) y Delgado y Gutiérrez (1995) respecto a la necesidad de emplear metodologías cuantitativas y cualitativas en un mismo estudio ya sea como unidad metodológica o complementariedad por deficiencia para indagar la complejidad de los fenómenos sociales; pero considerando principalmente el enfoque teórico desarrollado por Moscovici (1961) sobre las RS y la perspectiva plurimetodológica propuesta por Abric (2011) desde la vertiente estructural para indagar la complejidad de la RS. La presente investigación se realizó empleando recursos metodológicos, técnicos y de análisis de información tanto de los enfoques cualitativos como cuantitativos, lo que denominamos en este trabajo, la indagación de las RS de los docentes de educación primaria desde una perspectiva plurimetodológica.

Debido a que se encontraron considerables semejanzas con la propuesta plurimetodológica formalizada por Abric (2011) para la indagación de las RS desde la

vertiente estructural, la presente investigación se realizó mediante un diseño de dos etapas de aplicación independiente que es un nivel de clasificación de la combinación entre los enfoques cuantitativos y cualitativos que plantean Hernández, et al. (2006), considerando las aportaciones de Greene y Caracelli (2002), Creswell (2005) y Mertens (2005). De acuerdo con estos autores, este tipo de diseño, consiste en que “dentro de una misma investigación se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma independiente o no, y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes a cada enfoque” (p. 759).

Estos diseños tienen dos modalidades: a) transformación de un tipo de datos en otro y/o generación de un tipo de datos con análisis del otro enfoque, y b) diseños vinculados o modelo de dos etapas por derivación.

En esta investigación se desarrolló la modalidad: diseños vinculados o modelo de dos etapas por derivación, semejante a lo que denomina Abric (2011), aplicación de fases sucesivas, ésta consiste en que la siguiente etapa se construye con referencia a la inmediata anterior, es decir las etapas son secuenciales. Cuando la aplicación de una etapa ya sea cuantitativa o cualitativa se deriva de la anterior, Creswell (2005) la denomina estrategia secuencial *exploratoria* y cuando se le da seguimiento a la implementación de un diseño ya sea cuantitativo o cualitativo, por medio de un diseño del otro, la denomina *explicativa*. La estrategia secuencial explicativa “se caracteriza por la obtención y análisis de datos cuantitativos seguida por la obtención y análisis de datos cualitativos. (...) Generalmente el propósito del diseño secuencial explicativo es utilizar los resultados cualitativos para apoyar la interpretación de los hallazgos de un estudio cuantitativo preliminar” (Creswell, 2005, p.191).

---

---

En esta investigación se empleó tanto la estrategia secuencial exploratoria como la explicativa. La estrategia exploratoria en la primera y segunda etapa de indagación, y la explicativa en la tercera.

## **Participantes**

Los participantes en esta indagación fueron los docentes de educación primaria de la zona escolar No.17, ubicada en el municipio de Nombre de Dios, del estado de Durango en México, perteneciente a la Secretaría de Educación del Estado de Durango. Esta zona escolar cuenta con 50 docentes distribuidos en 8 escuelas.

### **Criterios de selección.**

- Con más de 2 años de servicio
- Que se encontraran laborando frente a grupo
- Que hubieran participado en procesos de desarrollo profesional institucionalizados.

## **Técnicas e instrumentos para el estudio de la RS que tienen los docentes sobre los procesos de desarrollo profesional**

La RS, desde la perspectiva de Moscovici, se define por dos componentes por un lado su contenido (información y actitud) y por otra su organización, es decir su estructura interna (campo de representación).

De manera que Abric (2011) propone emplear recursos plurimetodológicos que identifiquen los elementos constitutivos del contenido de la RS, diluciden la manera en que se organizan dichos elementos e identifiquen el núcleo central de la representación.

De acuerdo con Abric (2011), para lograr este triple objetivo, la investigación debe desarrollarse en tres fases sucesivas: a) identificar el contenido de la representación, b) estudiar las relaciones entre los elementos, su importancia relativa y su jerarquía y finalmente c) determinar y controlar el núcleo central. Las técnicas empleadas para lograr los anteriores objetivos en la presente indagación se plasman en la siguiente figura:

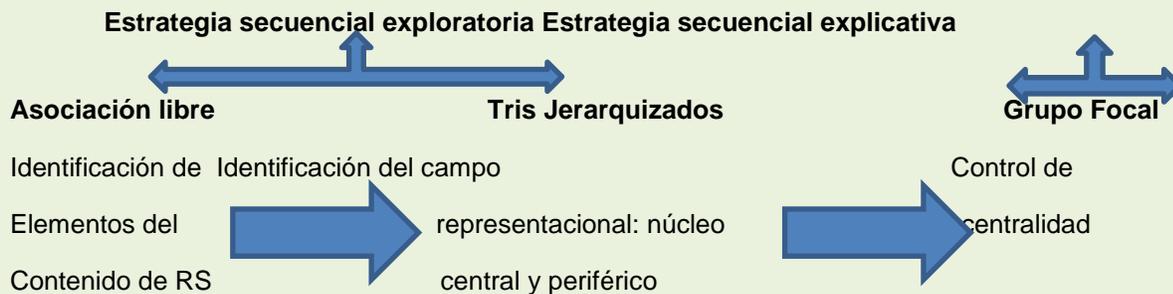


Figura 1. Modelo de dos etapas por derivación o fases sucesivas, para indagar la RS que tienen los docentes sobre sus procesos de desarrollo profesional.

### Técnica de indagación del contenido de la representación.

Abric (2011) propone los métodos interrogativos y asociativos para recopilar el contenido de la representación, en los primeros plantea la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos y la aproximación monográfica; en los segundos ubica la asociación libre y la carta asociativa.

En esta fase de indagación del contenido de la representación que tienen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos, se empleó la asociación libre (anexo 1) correspondiente a los métodos asociativos, debido a que, aunque esta técnica también se funda sobre una producción verbal como la entrevista, la asociación libre reduce la dificultad de los límites de la expresión discursiva. Además, en relación con la carta asociativa, la asociación libre es más espontánea debido a que no se le proporcionan al sujeto investigado los términos a asociar.

La asociación libre “consiste, a partir de un término inductor (o una serie de términos) en pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu” (Abric, 2011, p.59). El carácter espontáneo y proyectivo de la producción permite tener acceso mucho más fácil y rápido que en una entrevista a los elementos que constituyen el universo semántica del término u objeto estudiado.

El análisis de la información de la carta de asociación libre se realizó mediante la frecuencia absoluta, es decir la cantidad de ocasiones en que fue citado cada término de manera libre por cada uno de los participantes y la frecuencia relativa, a través de la jerarquización que realizaron los participantes de los diez términos citados libremente por ellos; de manera que al término que ubicaron en primer lugar se le asignó valor de diez, al del segundo lugar se le asignó valor de nueve, al del tercer lugar se le asignó valor de ocho y así sucesivamente hasta llegar al término que ubicaron en décimo lugar al cual se le asignó valor de uno.

Por otra parte, sobre el nivel que cada uno de los términos representa del contenido de la RS que tienen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional institucionalizados, al valor relativo se le aplicó análisis estadístico por cuartiles.

### **Técnica de indagación de la relación entre los elementos, importancia relativa y jerarquía de la representación.**

Para identificar la organización de la estructura de una representación, Abric (2011) propone por un lado los métodos de identificación de lazos entre los elementos de la representación: constitución de pares de palabras, comparación pareada y constitución de conjuntos de los términos; y por otra, los métodos de jerarquización de los ítems: los tris jerarquizados sucesivos y las elecciones sucesivas por bloques.

Para identificar la organización y jerarquización de los elementos que constituyen la representación que tienen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional, en esta investigación se empleó la técnica de tris jerarquizados sucesivos (Abric, 1989, en Abric, 2011) (anexo 2).

La técnica de tris jerarquizados sucesivos se diseñó una vez identificados los términos más frecuentes asociados por los docentes con los procesos de desarrollo profesional mediante la técnica de asociación libre, correspondiente a la primera etapa de indagación; se eligieron los 32 términos emitidos con mayor frecuencia absoluta y relativa, los cuales se les presentaron a los sujetos investigados en otro instrumento, solicitándoles que separen en un paquete de dieciséis, los términos más característicos,

en este caso sobre los procesos de desarrollo profesional y en otro paquete los dieciséis términos menos característicos.

Posteriormente, a partir del paquete de dieciséis términos más característicos sobre los procesos de desarrollo profesional retenidos por el sujeto se repitió la operación: elección de ocho términos más representativos y así sucesivamente, hasta llegar al término más característico.

De igual manera, como se muestra en la figura 2, el sujeto realizó una clasificación semejante con el paquete de los dieciséis términos que designó como menos característicos sobre los procesos de desarrollo profesional.



Figura 2. Representación gráfica de tris jerarquizados sucesivos.

Además, al instrumento de tris jerarquizados sucesivos, se le agregó un apartado complementario (III parte del instrumento) en escalamiento Likert, para que el sujeto investigado realizara una valoración de los 32 términos que obtuvieron un valor absoluto y relativo mayor en la primera etapa de indagación, a fin de identificar las actitudes que tienen respecto a los términos que asocian con los procesos de desarrollo profesional institucionalizados.

El análisis de la información generada de este instrumento, se realizó de acuerdo a la propuesta de Abric (2011), calculando el rango (valor de un ítem) de cada uno de los 32 términos o ítems; a partir del ejercicio de eliminación que realizaron los sujetos investigados, de cada una de las columnas definidas con los términos más y menos característicos de los procesos de desarrollo profesional institucionalizados.

De manera que los últimos términos que registraron los participantes como el más y como el menos característico de los procesos de desarrollo profesional institucionalizados se les asignó valor de cinco; de los dos términos siguientes se eliminó el que ya tenía valor de cinco y al que quedó se le asignó valor de cuatro; de los cuatro términos siguientes se eliminaron los dos que ya tenían valor de cuatro y a los dos que quedaron se les asignó valor de tres; de los ocho términos siguientes se eliminaron los cuatro que ya tenían valor de tres y a los cuatro que quedaron se les asignó valor de dos; y finalmente a las columnas de dieciséis términos que registraron al inicio como más y a la de menos característicos, se les eliminaron los ocho que ya tenían valor de dos y a los ocho que quedaron se le asignó valor de uno.

El análisis de la sección tres, sobre las actitudes que tienen los docentes de educación primaria sobre los términos que asocian con los procesos de desarrollo profesional en escalamiento Likert, se realizó mediante la estadística descriptiva, a través de la media aritmética. Una vez que se localizó la media aritmética de cada término se hizo la reconversión a cuartiles.

### **Técnica de determinación y control del núcleo central de la representación.**

Los métodos de control de centralidad, pretenden verificar los resultados obtenidos hasta el momento, es decir, confirmar la hipótesis de la centralidad, presentando Abric (2011) dos técnicas para lograr este objetivo: cuestionamiento del núcleo central y el método de inducción por guion ambiguo.

Para la fase de control de centralidad, en esta investigación se empleó la metodología del cuestionamiento del núcleo central. Dicha técnica consiste en presentar a los sujetos estudiados nueva información, información que pone en duda los términos centrales que constituyen la representación que tienen los docentes sobre los procesos de desarrollo profesional.

Para el cuestionamiento del núcleo central se empleó la técnica denominada “Focus Group” (Namakforoosh, 2002) (anexo 3), la cual es traducida como grupo de enfoque (Loera, 2000) o grupo focal (Hair, Bus & Otinau, 2004), expresión esta última que se utilizó en la presente investigación. Esta técnica pertenece a las metodologías cualitativas de carácter colectivo más que individual, se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes. Los grupos focales constan de seis a 12 personas, guiadas por uno o dos facilitadores profesionales, llamados moderadores, en una discusión no estructurada que dura entre 90 minutos o dos horas (Hair, Bus & Otinau, 2004, p.218).

El grupo focal es un grupo de trabajo que tiene una tarea que cumplir y objetivos que lograr, en el caso de esta investigación comunicar los sentidos y significados que les remiten a los docentes de educación primaria los contenidos del núcleo central de

las RS sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos. En esta técnica toda la investigación gira en torno a una (s) pregunta (s) explícita (s) o implícita (s) que formula el investigador, y ésta (s) orienta (n) todo el proceso investigativo. Por ser el diseño de este estudio de modalidad de etapas secuenciales o sucesivas, el diseño del guion del grupo focal se realizó, una vez que se obtuvieron los resultados de la técnica anterior. Para la moderación se elaboró la guía correspondiente (anexo 3), considerando el modelo proporcionado por Hair, Bus y Otinau (2004), atendiendo los tres tipos de preguntas: de calentamiento, centrales y de cierre (Loera, 2000).

El análisis de la información video grabada transcrita de manera fidedigna generada del grupo focal, se realizó en tres momentos: en un primer momento se efectuó una reducción de datos a través de una matriz de doble entrada que permitió determinar los temas y subtemas (filas) abordados en la sesión y los participantes que opinaron en cada uno de los temas y subtemas (columnas); en un segundo momento se organizó, en un esquema, los temas y subtemas que se abordaron en los diferentes rubros establecidos previamente y; en un tercer momento se elaboraron las oraciones conclusivas propias de cada uno de los temas y subtemas, derivándose de estos las categorías y subcategorías.

La técnica de grupo focal, siguiendo a Creswell (2005) tuvo la función de estrategia secuencial explicativa, ya que mediante ésta, se generaron hallazgos de corte cualitativo que apoyaron la explicación e interpretación de los hallazgos identificados en la asociación libre y los tris jerarquizados, estas dos últimas técnicas empleadas como estrategias secuenciales exploratorias.

## **Triangulación como técnica heurística de control de calidad constructivista**

Según Goetz y LeCompte (1988), la credibilidad de la investigación cuando se emplean técnicas etnográficas demanda la aplicación de reglas relacionadas con la fiabilidad y validez. La fiabilidad se relaciona con la replicabilidad de los descubrimientos científicos y de manera particular alude a la solución de problemas de diseño externo e interno; el aspecto externo se relaciona con la cuestión de que si un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos en el mismo escenario u otro similar, mientras que el interno “se refiere al grado en que un segundo investigador, a partir de un conjunto de constructos elaborados previamente, ajustaría a ellos sus datos como se hizo en la investigación original” (p. 214).

Desde la perspectiva de indagación constructivista, Ruíz (1999) disminuye valor a la postura positivista de la existencia objetiva de un mundo separado de la interacción humana, y propone “analizar y comprender estrictamente este mundo construido/reconstruido, con los postulados del interaccionismo simbólico” (p. 103). Desde la visión de la investigación cualitativa, este autor coincide con Guba y Lincoln en cuanto a que el constructivismo adopta una ontología relativista, una epistemología transaccional y una metodología dialéctica y con los axiomas del paradigma naturalista de Guba, respecto al reconocimiento de múltiples realidades construidas que pueden ser estudiadas sólo holísticamente, la influencia mutua entre investigador-investigado, la creación de un cuerpo ideográfico de conocimiento como propósito de la investigación, que la causalidad debe buscarse en términos de factores múltiples interactivos y que los valores del investigador están presentes en todo el proceso investigativo.

Coincidiendo con el paradigma constructivista, desde la visión de la investigación naturalista, la presunción de garantizar la confiabilidad de los hallazgos encontrados mediante una indagación deben estar en función de criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

El criterio de *credibilidad* en lugar de la validez interna. Para Goetz y LeCompte (1988), la validez interna se alcanza a medida que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad; mientras que para el paradigma de investigación constructivista la credibilidad refiere al valor de verdad de la investigación. No obstante, reconocer que Henderson sostiene que la credibilidad es teóricamente imposible de lograrse, debido al carácter subjetivo que le subyace a toda investigación, Ruiz (1999) propone algunas sugerencias para garantizarla en un estudio cualitativo: explicar cómo se llegó a determinadas conclusiones; emplear contactos extensos, observaciones continuas, corroboraciones y triangulación de fuentes informativas; documentar los datos recogidos; entremezclando las fases de recolección, de interpretación y de sistematización de los datos y someter continuamente la información recabada a revisión de las propias fuentes de información.

El criterio de *transferibilidad* en lugar de la validez externa. Para Goetz y LeCompte (1988) la validez externa refiere “al grado en que dichas representaciones son comparables legítimamente si se aplican a diversos grupos” (p. 214); para el paradigma constructivista de investigación se observa la aplicabilidad de los resultados en vez de ver el grado en que los sujetos analizados son representativos del universo al que pretenden extenderse los resultados como sería en la validez externa; una manera de conocer el nivel de transferibilidad de los datos desde esta perspectiva, consiste en

---

---

considerar los resultados de un estudio como meras hipótesis de otros próximos semejantes.

El criterio de *dependencia* en lugar de la fiabilidad. En éste se mira la consistencia de los datos, Ruiz (1999) sugiere: establecer un plan flexible; recurrir a técnicas de triangulación de personas, de situaciones y de técnicas de recogida de información; emplear expertos que auditen la calidad de las decisiones tomadas tanto en la recogida como en la interpretación de datos; y especificar un cuadro de actuación que describa los motivos y los tipos de decisión adoptadas en el estudio.

El criterio de *confirmabilidad* en lugar de la objetividad. Este criterio observa el problema de la neutralidad. En este criterio de sugiere fidelidad ética a los datos y al modo de obtenerlos y presentarlos.

A decir de Ruíz (1999), para alcanzar un nivel de excelencia en una investigación, estos cuatro criterios tanto Guba como Thomas Skrtic los integran en el criterio de confiabilidad; planteando ambos, la triangulación como un mecanismo de control de calidad, el primero como uno de los criterios y el segundo como una de las técnicas de confiabilidad.

De acuerdo con Berg (en Ruiz, 1999), la triangulación es una forma de mejorar los resultados de una investigación debido a que cada método que se emplea devela ligeramente facetas de una misma realidad simbólica. De manera que al empleo de diversas líneas de visión se le domina generalmente triangulación y a las investigaciones trianguladas suele denominárseles pluralistas debido a la pluralidad de enfoques y perspectivas empleadas.

Ruiz (1999) refiere que esta técnica o criterio de excelencia de indagación se apoya en dos funciones: de enriquecimiento (validez interna), que se obtiene cuando se aplican diferentes técnicas, se adopta una distinta perspectiva o se agregan datos tanto en la recopilación como en su interpretación; y de aumento de confiabilidad (validez externa), cuando la interpretaciones se corroboran con las de otro investigador o con la contrastación empírica con otra serie similar de datos. De manera que la triangulación se emplea “cuando se aplican varias técnicas de investigación para un solo propósito o trabajo” (p.111). Aunque también reconoce otros tipos de triangulación: de datos, cuando se recogen y analizan datos en diferentes tiempos, espacios y por otros investigadores; de teorías, cuando se emplean diferentes perspectivas teóricas; y de técnicas, cuando se contrastan éstas, dentro de un mismo método o con la comparación de varios de éstos.

También Goetz y LeCompte (1988) reconocen la triangulación como una técnica de control de calidad, aunque desde la conceptualización de fiabilidad y validez interna y externa, refieren que se pueden triangular fuentes de información, observaciones realizadas por diferentes investigadores y comparar la información obtenida mediante diferentes técnicas.

En esta investigación se empleó la triangulación como un criterio o técnica de control de calidad desde la perspectiva del paradigma de investigación constructivista. Para enriquecer (Ruiz, 1999) la presente investigación, se aplicaron tres estrategias de recopilación de información derivadas (Hernández, et al., 2006) o fases sucesivas (Abric, 2011). En estas, la siguiente etapa se construyó con referencia a la inmediata anterior, es decir las etapas fueron secuenciales.

En un primer momento, para identificar la RS que tienen los profesores de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional institucionalizados se aplicó la carta de asociación libre; derivada del análisis de esta primera técnica se diseñó la técnica de tris jerarquizados (Abric, 2011) a fin de identificar el campo de representación de la RS que se posee sobre este fenómeno de estudio; y finalmente como control de centralidad de la RS, se diseñó la técnica de grupo focal (Hair, Bus & Otinau, 2004), esta última con los propósitos de verificar la centralidad del núcleo central de la RS, y emplear los resultados cualitativos para apoyar la interpretación de los hallazgos encontrados con las dos técnicas anteriores (Creswell, 2005).

Esta última técnica se videograbó con la finalidad de desarrollar una documentación fidedigna de la información que posibilitara un nivel aceptable de credibilidad de los asertos construidos mediante esta estrategia de indagación; no obstante, dichos resultados se consideraron hipótesis de otros sujetos próximos semejantes.

A fin de incrementar la confiabilidad (Ruiz, 1999) de la información recopilada con el grupo focal, los hallazgos encontrados mediante esta técnica, se triangularon con la teoría y los resultados develados por otros investigadores sobre el desarrollo profesional docente institucionalizado; además en la discusión de resultados se triangularon las interpretaciones propias, con la teoría y con las reveladas por otros investigadores sobre el fenómeno de indagación de los procesos de desarrollo profesional docente institucionalizados, mediante la comparación y contrastación de las relaciones y conceptos encontrados.

## **CAPÍTULO IV**

# **REPRESENTACIÓN SOCIAL QUE TIENEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LOS PROCESOS DE DESARROLLO PROFESIONAL INSTITUIDOS**

La metodología empleada para dar respuesta a las preguntas de investigación se realizó mediante un diseño vinculado o modelo de dos etapas por derivación (Hernández, et al., 2006), semejante a lo que Abric (2011) denomina aplicación de fases sucesivas, ésta consiste en que la siguiente etapa se construye con referencia a la inmediata anterior.

En este estudio se desarrollaron tres etapas sucesivas, mediante cuatro técnicas de recopilación de información, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo: la carta de asociación libre, los tris jerarquizados sucesivos, la entrevista mediante un cuestionario de escalamiento tipo Likert, esta última como complemento de la segunda etapa de indagación y el grupo focal.

En el presente capítulo, el análisis de los hallazgos identificados mediante las técnicas e instrumentos empleados se realizará en dos momentos.

a) Primer momento. En la presentación de resultados, se analizarán de manera independiente los hallazgos encontrados en cada una de las etapas sucesivas

desarrolladas y con las técnicas empleadas respectivamente, especificando los procedimientos de análisis de la información recopilada.

b).- Segundo momento. En la discusión de resultados, se analizarán los principales hallazgos y se discutirán con fundamento en las investigaciones generadas sobre la temática y con el enfoque teórico de RS preferentemente desde la vertiente estructural.

## **Presentación de resultados**

### **Contenido de la RS. La primera etapa de aplicación.**

La técnica que se aplicó para identificar el contenido de la RS que tienen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos fue la carta asociativa, en la modalidad de asociación libre. El instrumento (anexo1) se aplicó a 47 de 50 docentes de educación primaria de la zona escolar No. 17, constituida por 8 escuelas, del municipio de nombre de Dios Durango; empleando para su contestación entre 15 a 20 minutos.

El análisis de la información de la carta de asociación libre se realizó a través de la frecuencia absoluta, es decir la cantidad de ocasiones en que fue citado cada término de manera libre por cada uno de los participantes; y la frecuencia relativa, traducida en porcentajes que para efectos de presentación se redondearon en números enteros, a excepción de los que sólo alcanzaban decimales, este último análisis se derivó de la jerarquización realizada por los participantes de los diez términos citados libremente por

ellos; de manera que al término ubicado en primer lugar se le asignó el valor de diez, al del segundo lugar se le asignó el valor de nueve, al del tercer lugar se le asignó el valor de ocho y así sucesivamente hasta llegar al término ubicado en décimo lugar que se le asignó el valor de uno.

De los 47 participantes, 40 citaron 10 términos, en correspondencia a la cantidad sugerida en las instrucciones, y siete refirieron: tres, dos, cinco, siete, siete, ocho y nueve respectivamente; en total, los términos citados por los participantes sumaron 441. Muchos de éstos se repetían y algunos eran sinónimos, por lo que finalmente quedaron 149 términos.

#### a). Análisis visual por término

Como se puede observar en la tabla 1, los diez términos que más se repiten y por lo tanto tienen un valor más alto de frecuencia absoluta son: actualización con 30 menciones, evaluación con 25, planeación con 21, capacitación con 13, competencias y profesionalización con 11, calidad y aprendizaje con 10 y reforma de educación básica y conocimientos con 9 menciones. Opuesto a lo anterior, de los 149 términos, 69 son citados solamente por un profesor; entre los que se encuentran: articuladores, preparación, formación, necesarios, docente reflexivo, transformación de la práctica, tarea, responsabilidad laboral, ética, familia, convivencia, liderazgo, poca preparación, entre otros

Tabla 1.

*Jerarquización de términos asociados con procesos de desarrollo profesional*

<b>TÉRMINOS</b>	<b>FRECUENCIA ABSOLUTA</b>	<b>FRECUENCIA RELATIVA</b>
1. Actualización	30	52
2. Planeación	21	31
3. Evaluación	25	30
4. Capacitación	13	21
5. Competencias	11	15
6. Profesionalización	11	15
7. Calidad	10	14
8. Reforma Educación Básica	9	12
9. Conocimientos	9	11
10. Aprendizaje	10	11
11. Informativos/Información	8	10
12. Planes y Programas	6	9
13. Superación	5	8
14. Habilidades Digitales	7	8
15. Estrategias	8	7
16. Carrera Magisterial	5	7
17. Matemáticas	7	7
18. Proyectos	6	7
19. Mejoramiento	4	7
20. Tecnologías	7	7
21. Actitud	4	6
22. Extensos	5	6
23. Poco tiempo/Apresurados	5	6
24. Diagnóstico	4	6
25. Teóricos	4	5
26. Metodologías	4	5
27. Innovación	6	5
28. Habilidades	4	5
29. Competencias Docentes	3	5
30. Español	3	5
31. Práctico	5	5
32. Confrontar Ideas/ Compartir	7	4
33. Seguimiento	5	4
34. Procesos	4	4
35. Menos burocratismo	2	4
36. Cursos	3	4
37. Expositivos	3	4
38. Certificación	2	4
39. Alumnos	2	4
40. Práctica Docente	4	3
41. Desarrollo	3	3
42. Ajuste Retos	2	3
43. Comprensión Lectora	3	3
44. Acompañamiento	2	3
45. Propósitos	2	3
46. Desinterés	4	3
47. Diplomados	3	3
48. Lecto-Escritura	3	3
49. Generalizados	2	3
50. Niveles	3	3

Continúa tabla: 1

<b>TÉRMINOS</b>	<b>FRECUENCIA ABSOLUTA</b>	<b>FRECUENCIA RELATIVA</b>
51. Perfil Docente	2	3
52. Psicopedagogía	2	3
53. Alfabetización	3	2
54. Enfoques /Modelos Educativos	2	2
55. Reflexiones	3	2
56. Reafirmación	2	2
57. Educación	2	2
58. Constancia	2	2
59. Articuladores	1	2
60. Preparación	1	2
61. Monótonos	3	2
62. Formación	1	2
63. Necesarios	1	2
64. Docente Reflexivo	1	2
65. Necesidades	1	2
66. Equidad	1	2
67. Tiempo	1	2
68. Conceptuales	1	2
69. Implementación	2	2
70. Medios Didácticos	2	2
71. Modernidad	1	2
72. Poca preparación	1	2
73. Colaborativos	1	2
74. Apoyos Económicos	1	2
75. Equipamiento	1	2
76. Desempeño	1	2
77. Seriedad	1	2
78. Tutoría	1	2
79. Oportunos	1	2
80. Repetitivos	2	1
81. Eficiencia	1	1
82. Comunidad de aprendizaje	1	1
83. Comparativos	1	1
84. Materiales	1	1
85. Dejar de Trabajar en Equipo	1	1
86. Padres de Familia	1	1
87. Ciencias Naturales	1	1
88. Compañerismo	1	1
89. Creatividad	1	1
90. Aulas	1	1
91. Seguridad	1	1
92. Orientación Vocacional	1	1
93. Investigación	2	1
94. Eficacia	2	1
95. Destiempo	2	1
96. Libros de Texto	1	1
97. Apoyo	1	1
98. Prevención	1	1
99. Geografía	1	1
100. Talleres	1	1
101. Computación	2	1
102. Relevancia	1	1
103. Pertinencia	1	1
104. Apatía	1	1

Continúa tabla: 1

	<b>TÉRMINOS</b>	<b>FRECUENCIA ABSOLUTA</b>	<b>FRECUENCIA RELATIVA</b>
105.	Cursos Primeros Auxilios	1	1
106.	Historia	1	1
107.	Experiencia	1	1
108.	Facilidad de Palabra	1	1
109.	Promoción	1	0.8
110.	Valores	1	0.8
111.	Escuela	1	0.8
112.	TCyE	1	0.8
113.	Selección	1	0.8
114.	Educación Física	2	0.6
115.	Diversos	1	0.6
116.	Programación Neurolingüística	1	0.6
117.	Integral	1	0.6
118.	Organización	1	0.6
119.	Enfáticos	1	0.6
120.	Educación Artística	1	0.6
121.	Trabajo Extraclase	1	0.6
122.	Trabajo	1	0.6
123.	Provecho	1	0.6
124.	Dinámicas Grupales	1	0.6
125.	Calentamiento Global	1	0.6
126.	Transformación Práctica	1	0.6
127.	Liderazgo	2	0.4
128.	Permanencia	1	0.4
129.	Maltrato Infantil	1	0.4
130.	Desarrollo Personal	1	0.4
131.	Globalización	1	0.4
132.	Entrega	1	0.4
133.	Familia	1	0.4
134.	Acuerdos	1	0.4
135.	Esfuerzo	1	0.4
136.	Transversalidad	1	0.4
137.	Influencia	1	0.4
138.	Escuela de Calidad	1	0.4
139.	Convivencia	1	0.2
140.	Ética	1	0.2
141.	Biblioteca	1	0.2
142.	Destreza	1	0.2
143.	Lecturas Nuevas	1	0.2
144.	Tarea	1	0.2
145.	Buen Léxico	1	0.2
146.	Acuerdos internacionales	1	0.2
147.	Responsabilidad Laboral	1	0.2

Por otra parte, se identifica a partir del análisis de frecuencia relativa, derivada del ejercicio de ponderación citado al inicio de este apartado, que de acuerdo a la jerarquización que hacen los profesores de los términos citados, los diez términos más altos porcentualmente, que asocian con los procesos de desarrollo profesional

instituidos al igual que en el análisis anterior, correspondiente a la frecuencia absoluta son: actualización con 52 por ciento, planeación con 31 por ciento, evaluación con 30 por ciento, capacitación con 21 por ciento, competencias con 15 por ciento, profesionalización con 15 por ciento, calidad con 14 por ciento, reforma de educación básica con 12 por ciento, conocimientos con 11 por ciento y aprendizaje con 11 por ciento.

Como se puede observar, cuando piensan los docentes en procesos de desarrollo profesional instituidos, el término actualización lo ponderan en más del 52 por ciento en relación a los demás términos. Otro de los términos también ponderado muy alto porcentualmente es la planeación (31%), seguramente debido a que reciben o bien emplean los espacios de desarrollo profesional para planear los procesos didácticos.

Aunque los diez primeros términos de la tabla 1, citados anteriormente se mantuvieron como los más altos en frecuencia absoluta y relativa, no sucedió lo mismo con la mayor parte de los siguientes, como por ejemplo: mientras que informativos/información y estrategias tienen 8 de frecuencia absoluta, el primero obtuvo 10 por ciento en frecuencia relativa y el segundo 7 por ciento; y competencias docentes, español y monótonos con tres en frecuencia absoluta, los dos primeros con 5 por ciento en frecuencia relativa y el último con 2 por ciento.

En cuanto a los términos que solamente fueron citados por un profesor, la mayoría se mantuvieron en un nivel porcentual bajo de frecuencia relativa, aunque hubo sus excepciones como: articuladores y preparación con 2 por ciento; mientras que 36 de estos términos obtuvieron entre .8 hasta .2 por ciento.

## b) Análisis estadístico por categoría

A fin de realizar un análisis más pormenorizado de la información recopilada mediante la carta de asociación libre, se clasificaron en categorías los 149 términos referidos por los participantes como relacionados con los procesos de desarrollo profesional instituidos, obteniendo de este ejercicio 13 categorías.

El contenido de la RS que tienen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos hacen referencia a 13 categorías: al *contenido* (41 términos), a la *metodología* (26 términos), a los *resultados* (16 términos), a las *características* (14 términos), a la *intención* (11 términos), a las *actitudes docentes* (9 términos), a *criterios de evaluación* (9 términos), a los *insumos* (7 términos), a los *recursos* (6 términos), al *tipo* (3 términos), a los *beneficiarios o afectados* (3 términos), al *desempeño del conductor* (3 términos) y a *demandas* (1 términos) de los procesos de desarrollo profesional.

Por otra parte, sobre el nivel que cada uno de los términos representa del contenido de la RS que tienen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos, se identifica mediante el análisis estadístico por cuartiles.

De acuerdo a la tabla siguiente, los términos que alcanzaron una frecuencia relativa convertida en porcentajes que para efectos de presentación se redondearon en números enteros a excepción de los que alcanzaban sólo decimales; de 0 hasta .8, se ubican en el 1er. Cuartil; los términos que alcanzaron una frecuencia relativa de .9 hasta 2, se ubican en el 2do. Cuartil; los términos que alcanzaron una frecuencia

relativa de 3 y hasta 4, se ubican en el 3er. Cuartil; y los términos que alcanzaron una frecuencia relativa de 5 y más, se ubican en el 4to. Cuartil.

Tabla 2.  
*Cuartiles: Términos por categoría*

N	Valid	149
	Missing	30
Percentiles	25	.8000
	50	2.0000
	75	4.0000

A partir del análisis estadístico por cuartiles de cada una de las 13 categorías identificadas, como se muestra en la tabla 3, se puede aseverar que la mayoría de las categorías aunque de manera diferenciada, tienen términos que mejor representan el contenido de la RS que poseen los docentes de nivel primaria sobre los procesos de desarrollo profesional, a excepción de recursos y desempeño del conductor que no alcanza ningún término en el 4to. y 3er. cuartil. En la categoría recursos aparecen tres términos en el 2do. cuartil (equipamiento, materiales y aulas) y tres en el 1ero. (escuelas, lecturas nuevas y tareas); en desempeño del conductor aparecen dos términos en el 2do. cuartil (poca preparación y facilidad de palabra) y uno en el 1er. cuartil (buen léxico). De acuerdo con estos hallazgos, los recursos empleados y el desempeño del conductor en los procesos de desarrollo profesional instituidos representan en menor medida el contenido de la RS que tienen los docentes de primaria sobre este fenómeno educativo.

Tabla 3.

*Categorías por cuartiles de los términos asociados con procesos de desarrollo profesional*

CATEGORÍA	TÉRMINOS	1er. Cuartil	2do Cuartil	3er. Cuartil	4to. Cuartil
CONTENIDO	1. Planeación				31%
	2. Evaluación				30%
	3. Competencias				15%
	4. Reforma Educación Básica				12%
	5. Planes y Programas				9%
	6. Habilidades Digitales				8%
	7. Estrategias				7%
	8. Matemáticas				7%
	9. Proyectos				7%
	10. Tecnologías				7%
	11. Diagnóstico				6%
	12. Español				5%
	13. Comprensión Lectora			3%	
	14. Lecto-Escritura			3%	
	15. Psicopedagogía			3%	
	16. Alfabetización			2%	
	17. Enfoques /Modelos Educativos			2%	
	18. Medios Didácticos			2%	
	19. Modernidad			2%	
	20. Tutoría			2%	
	21. Ciencias Naturales			1%	
	22. Orientación Vocacional			1%	
	23. Libros de Texto			1%	
	24. Prevención			1%	
	25. Geografía			1%	
	26. Computación			1%	
	27. Cursos Primeros Auxilios			1%	
	28. Historia			1%	
	29. TCyE	0.8%			
	30. Educación Física	0.6%			
	31. Programación Neurolingüística	0.6%			
	32. Educación Artística	0.6%			
	33. Calentamiento Global	0.6%			
	34. Liderazgo	0.4%			
	35. Maltrato Infantil	0.4%			

Continúa tabla: 3

CATEGORÍA	TÉRMINOS	1er. Cuartil	2do Cuartil	3er. Cuartil	4to. Cuartil
	36. Desarrollo Personal	0.4%			
	37. Globalización	0.4%			
	38. Influenza	0.4%			
	39. Escuela de Calidad	0.4%			
	40. Biblioteca	0.2%			
	41. Acuerdos internacionales	0.2%			
<b>METODOLOGÍA</b>	1. Teóricos				5%
	2. Metodologías				5%
	3. Práctico			4%	
	4. Confrontar ideas/compartir experiencias			4%	
	5. Seguimiento			4%	
	6. Procesos			4%	
	7. Expositivos			4%	
	8. Práctica Docente			3%	
	9. Desarrollo			3%	
	10. Acompañamiento			3%	
	11. Propósitos			3%	
	12. Reflexiones		2%		
	13. Necesidades		2%		
	14. Colaborativos		2%		
	15. Comunidad de aprendizaje		1%		
	16. Comparativos		1%		
	17. Dejar de Trabajar en Equipo		1%		
	18. Creatividad		1%		
	19. Investigación		1%		
	20. Apoyo		1%		
	21. Sistematización		1%		
	22. Experiencia		1%		
	23. Organización	0.6%			
	24. Trabajo	0.6%			
	25. Dinámicas Grupales	0.6%			
	26. Transversalidad	0.4%			
<b>RESULTADOS</b>	1. Conocimientos				11%
	2. Aprendizajes				11%
	3. Informativos/ Información				10%
	4. Habilidades				5%
	5. Competencias Docentes				5%
	6. Perfil Docente			3%	
	7. Docente reflexivo		2%		
	8. Implementación		2%		

Continúa tabla:3

CATEGORÍA	TÉRMINOS	1er. Cuartil	2do Cuartil	3er. Cuartil	4to. Cuartil
	9. Desempeño		2%		
	10. Compañerismo		1%		
	11. Seguridad		1%		
	12. Provecho	0.6%			
	13. Transformación de la Práctica	0.6%			
	14. Acuerdos	0.4%			
	15. Convivencia	0.2%			
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	16. Destrezas	0.2%			
	1. Extensos				6%
	2. Poco tiempo/Apresurados				6%
	3. Ajuste a Retos			3%	
	4. Generalizados			3%	
	5. Articuladores		2%		
	6. Monótonos		2%		
	7. Necesarios		2%		
	8. Tiempo		2%		
	9. Conceptuales		2%		
	10. Repetitivos		1%		
	11. Destiempo		1%		
	12. Diversos	0.6%			
	13. Integrales	0.6%			
14. Trabajo Extraclase	0.6%				
<b>INTENCIÓN</b>	1. Actualización				52.%
	2. Capacitación				21%
	3. Profesionalización				15%
	4. Superación				8%
	5. Mejoramiento				7%
	6. Innovación				5%
	7. Cambio			3%	
	8. Reafirmación		2%		
	9. Preparación		2%		
	10. Educación		2%		
	11. Formación		2%		
<b>ACTITUDES DOCENTES</b>	1. Actitud				6%
	2. Desinterés			3%	
	3. Seriedad		2%		
	4. Apatía		1%		
	5. Valores	0.8%			
	6. Entrega	0.4%			
	7. Esfuerzo	0.4%			
	8. Ética	0.2%			
	9. Responsabilidad Laboral	0.2%			
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	1. Calidad				14%
	2. Equidad		2%		

Continúa tabla: 3

CATEGORÍA	TÉRMINOS	1er. Cuartil	2do Cuartil	3er. Cuartil	4to. Cuartil
	3. Oportunos		2%		
	4. Eficiencia		1%		
	5. Eficacia		1%		
	6. Relevancia		1%		
	7. Pertinencia		1%		
	8. Enfáticos	0.6%			
<b>INSUMOS PARA</b>	9. Pertenencia	0.4%			
	1. Carrera Magisterial				7%
	2. Certificación			4%	
	3. Niveles			3%	
	4. Constancia		2%		
	5. Apoyo Económico		2%		
	6. Promoción	0.8%			
<b>RECURSOS</b>	7. Selección	0.8%			
	1. Equipamiento		2%		
	2. Materiales		1%		
	3. Aulas		1%		
	4. Escuela	0.8%			
	5. Lecturas Nuevas	0.2%			
<b>TIPO</b>	6. Tareas	0.2%			
	1. Cursos			4%	
	2. Diplomados			3%	
<b>BENEFICIARIOS Y/O AFECTADOS</b>	3. Talleres		1%		
	1. Alumnos			4%	
	2. Padres de Familia		1%		
<b>DESEMPEÑO DEL CONDUCTOR</b>	3. Familia	0.4			
	1. Poca Preparación		2%		
	2. Facilidad de Palabra		1%		
<b>DEMANDAS</b>	3. Buen Léxico	0.2%			
	1. Menos Burocratismo			4%	

Por otra parte, se encuentra que el contenido que mejor representa a la RS que tienen los docentes de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional alude preferentemente al *contenido* como: planeación, evaluación, competencias, reforma educación básica, planes y programas, habilidades digitales, estrategias, matemáticas, proyectos, tecnologías, diagnóstico y español; a la *metodología* como: teóricos, metodologías, práctico, confrontar ideas/compartir experiencias, seguimientos, procesos y expositivos; a la *intención* como: actualización, capacitación,

profesionalización, superación, mejoramiento e innovación; a los *resultados* como: conocimientos, aprendizajes, informativos/información, habilidades y competencias docentes; a las *características* como: extensos y poco tiempo/apresurados; a los *insumos* para: carrera magisterial y certificación; a las *actitudes docentes*: actitud; a *criterios de evaluación* como: calidad; al *tipo* como: curso; a los *beneficiarios o afectados* como: alumnos; y a las *demandas* como: menos burocratismo de dichos procesos instituidos.

Como podemos observar en la tabla anterior, la mayor cantidad de términos que mejor representan el contenido de la RS que poseen los docentes sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos hacen referencia al contenido propio del proceso (12 términos en el 4to. cuartil y 3 en el 3ero.), es decir, el contenido de la RS sobre este fenómeno, los participantes lo relacionan con las temáticas que revisan en estos dispositivos de formación; continúa en representatividad el contenido referido a la metodología (2 términos en el 4to. cuartil y 9 en el 3ero.), en cuanto a los procedimientos y estrategias que se desarrollan durante el proceso formativo; continúa en importancia la intención que pretenden, es decir el para qué de estos procesos tiene un alto nivel de representatividad en el contenido de la RS que poseen los docentes sobre estos procesos, debido a que ubican 6 términos en el 4to. cuartil y 1 en el 3ero., cabe señalar que en esta categoría, es de las pocas que los participantes no ubicaron ningún término en el 1er. cuartil.

También la categoría de resultados, aparece como representativa del contenido de la RS, los docentes de primaria obtienen de los procesos de desarrollo profesional: conocimientos, aprendizajes, informativos/información, habilidades y competencias

docentes (4to. cuartil) y perfil docente (3er. Cuartil); continúa en importancia de las categorías que ubican más términos en el 4to. y 3er. Cuartil, la de características que poseen los procesos de desarrollo profesional, en ésta, ubican 2 términos en el 4to. cuartil, los describen como extensos y con poco tiempo/apresurados y 2 en el 3er. cuartil, y los caracterizan como generalizados y ajuste a retos; continúa en relevancia la categoría de tipo de proceso, los refieren como cursos o diplomados (3er. Cuartil); finalmente para los docentes, el contenido que mejor representa la RS sobre los propios procesos de desarrollo profesional, alude a que dichos procesos son insumos para el sistema de estímulos como carrera magisterial (4to. cuartil), lograr la certificación y alcanzar niveles (3ero. cuartil).

En las categorías criterios de evaluación, actitudes de los docentes participantes, beneficiarios y/o afectados y demandas, solamente ubicaron un término que mejor representa los procesos de desarrollo profesional para los profesores de educación primaria como: calidad (4to. cuartil), actitud (4to. cuartil), alumnos (3er. cuartil) y menos burocratismo (3er. cuartil), respectivamente.

### **Núcleo central y periférico de la RS. La segunda etapa de aplicación.**

Para identificar la organización y jerarquización de los elementos que constituyen la representación que tienen los docentes de educación primaria sobre los procesos de desarrollo profesional, se empleó la técnica de tris jerarquizados sucesivos (Abric, 1989, en Abric, 2011).

El instrumento empleado para la técnica de tris jerarquizados (anexo 2), se diseñó una vez identificados los términos que alcanzaron más alta ponderación, a través de su valor relativo asociados por los docentes con los procesos de desarrollo profesional, mediante la técnica de asociación libre aplicada en la primera etapa de investigación; se eligieron los 32 términos emitidos más frecuentemente y que alcanzaron los más altos valores ponderados, mediante la frecuencia relativa –de acuerdo a la propuesta de Abric (2001)- cabe señalar que los 32 términos, también se ubicaron en la primera etapa en el 4to. cuartil. Los 32 términos se les presentaron a los sujetos investigados, solicitándoles que separaran en un paquete de dieciséis, los términos más característicos de los procesos de desarrollo profesional y en otro paquete, los dieciséis términos menos característicos.

Posteriormente, a partir del paquete de dieciséis términos más característicos de los procesos de desarrollo profesional definidos por los participantes, repitieron la operación: elección de ocho términos más representativos y así sucesivamente, hasta llegar al término más característico.

De igual manera, los participantes realizaron una clasificación semejante con el paquete de dieciséis términos que designaron como menos característicos de los procesos de desarrollo profesional.

Para el análisis de información de este instrumento, se realizó de acuerdo a la propuesta de Abric (2011) en cuanto a calcular el rango (valor de un ítem) a partir de la frecuencia relativa traducida en porcentajes que, para efectos de presentación, se redondearon en números enteros, a excepción de los que sólo alcanzaban decimales.

A la información generada de los tris jerarquizados sucesivos, se le calculó el rango a cada uno de los 32 términos o ítems a partir del ejercicio de eliminación que realizaron los participantes de cada una de las columnas definidas con los términos más y menos característicos de los procesos de desarrollo profesional institucionalizados. De manera que los últimos términos registrados por los participantes como el más y como el menos característico de los procesos de desarrollo profesional instituidos, se les asignó valor de cinco; de los dos términos siguientes se eliminó el que ya tenía valor de cinco y al que quedó se le dio valor de cuatro; de los cuatro términos siguientes se eliminaron los dos que ya tenían valor de cuatro y a los dos que quedaron se le otorgó valor de tres; de los ocho términos siguientes se eliminaron los cuatro que ya tenían valor de tres y a los cuatro que quedaron se les asignó valor de dos; y finalmente de las columnas de dieciséis términos que había anotado al inicio como más y a la de menos característicos, se eliminaron los ocho que ya tenían valor de dos y a los ocho que quedaron se les asignó valor de uno.

En esta etapa se aplicaron 38 instrumentos, eliminando cuatro debido a que no se contestaron de acuerdo a las instrucciones, de manera que estos últimos, no permitían realizar el ejercicio de ponderación de términos. El tiempo empleado para la contestación de este instrumento fue de 20 a 25 minutos.

De los 34 instrumentos analizados, 14 términos los ubicaron los 34 participantes de acuerdo a las instrucciones; 14 términos, 33 y 4 términos los ubicaron 32 participantes de acuerdo a las instrucciones.

*Núcleo central de la RS que tienen los profesores sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

De acuerdo a los resultados obtenidos como se muestra en la tabla 4, se puede afirmar que el núcleo central de la RS que tienen los docentes de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional institucionalizados se orienta principalmente, al igual que en la primera etapa respecto al contenido de la RS, a considerar estos espacios como procesos de actualización (61%) y capacitación (28%); posiblemente lo anterior se fundamenta en que a los profesores se les ha instruido en estos espacios formativos considerando que estos procesos son para actualizarlos en cuanto a los conocimientos y metodologías para la mejora de las prácticas educativas, incluso en el lenguaje cotidiano de los profesores denominan estos espacios como “cursos de capacitación y/o actualización”.

También el término innovación, como parte de la categoría intención que tienen los procesos de desarrollo profesional institucional, aparece entre los porcentaje más altos en esta segunda etapa con un 29 por ciento al igual que en la primera.

Tabla 4.

*Términos más característicos (Núcleo central de la RS) de los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

	<b>TÉRMINOS</b>	<b>FRECUENCIA ABSOLUTA</b>	<b>FRECUENCIA RELATIVA</b>
1	Actualización	34	62
2	Planeación	28	45
3	Evaluación	32	43
4	Capacitación	24	28
5	Competencias	28	37
6	Profesionalización	20	19
7	Calidad	20	29
8	Reforma Integral de Educación Básica	16	17

Continúa tabla: 4

	<b>TÉRMINOS</b>	<b>FRECUENCIA ABSOLUTA</b>	<b>FRECUENCIA RELATIVA</b>
<b>9</b>	Conocimientos	20	17
<b>10</b>	Informativos/ informa.	2	4
<b>11</b>	Planes y Programas	20	18
<b>12</b>	Superación	16	11
<b>13</b>	Habilidades Digitales	14	15
<b>14</b>	Aprendizaje	21	24
<b>15</b>	Carrera Magisterial	4	4
<b>16</b>	Estrategias	29	38
<b>17</b>	Matemáticas (Habilidades/Pensamiento)	15	13
<b>18</b>	Proyectos	23	23
<b>19</b>	Mejoramiento	10	9
<b>20</b>	Tecnologías	13	12
<b>21</b>	Actitud	16	16
<b>22</b>	Extensos	1	0.6
<b>23</b>	Diagnóstico	14	20
<b>24</b>	Poco tiempo/Apresurados	5	4
<b>25</b>	Teóricos	5	5
<b>26</b>	Metodologías	21	23
<b>27</b>	Innovación	19	29
<b>28</b>	Competencias Docentes	27	28
<b>29</b>	Habilidades	17	13
<b>30</b>	Español	7	5
<b>31</b>	Prácticos	8	9
<b>32</b>	Confrontar Ideas/Compartir Experiencias	12	9

Por otra parte se identifica que entre el núcleo central de la RS que tienen los profesores de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos, refieren al contenido de dichos procesos como: planeación (45%), evaluación (43%), estrategias (38%), competencias (37%), proyectos (23%) y diagnóstico (20%); de igual manera aparece la tendencia de estos términos en el contenido de la RS por cuartiles, donde estos, al igual que otros de la misma categoría, alcanzaron el 4to. cuartil en la primera etapa. Los términos de esta categoría que alcanzaron el 4to. cuartil en la primera etapa y que ahora en la segunda aparecen con menor porcentajes son: reforma de educación

---

---

básica (17%), planes y programas (18%), habilidades digitales (15%), matemáticas (13%), tecnologías (12%) y español (5%).

Seguramente, el que los docentes de este nivel ponderen como núcleo central de la RS al contenido de dichos procesos, es posible que se justifique en que recientemente, en el año 2011, se implementa la Reforma Integral de Educación Básica, la cual pretende integrar los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, y se fundamenta en un enfoque nuevo para estos niveles, como es el enfoque educativo por competencias.

A partir de esta fundamentación y la pretensión de integrar los niveles de educación básica, el trabajo docente se complejiza y se les plantean a los profesores nuevos retos, ya que este enfoque implica una planeación, evaluación y el empleo de estrategias de enseñanza congruentes con el mismo. De manera que los procesos de desarrollo profesional institucionalizados ofertados recientemente a los docentes de estos niveles, enfatizan los mencionados contenidos de formación y pretenden promover el desarrollo de competencias docentes para lograr calidad educativa, términos que en la primera etapa alcanzaron el 4to. cuartil y en esta un 28 y un 29 por ciento respectivamente.

A partir de los hallazgos encontramos hasta este momento de la investigación, se puede plantear la hipótesis de que el núcleo central de la RS que tienen los docentes de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos refiere: a la intención (actualización, capacitación e innovación), al contenido (planeación, evaluación, estrategias, competencias, proyectos, diagnóstico), a los criterios de

---

---

evaluación (calidad) y a los resultados (competencias docentes) de dichos procesos que promueve la secretaría de educación para su desarrollo profesional.

*Núcleo periférico de la RS que tienen los profesores sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

En cuanto al núcleo periférico de la RS que tienen los docentes de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos identificado mediante la técnica de tris jerarquizados sucesivos, como se puede observar en la tabla 5, se encuentra que los profesores refieren como términos menos característicos -de los 32 que constituían el instrumento y que en la primera etapa alcanzaron una ponderación más alta de los 149 señalados al inicio- de estos procesos, que son: extensos (49%), con poco tiempo/apresurados (48%), informativos/información (45%), teóricos (42%), carrera magisterial (33%), mejoramiento (29%), prácticos (28%), innovación (25%) superación (22%), tecnologías (21%), español (21%), diagnóstico (20%), habilidades digitales (20%), actitud (19%), confrontar ideas/compartir experiencias (18%), matemáticas (18%) y conocimientos (17%).

Tabla 5.

*Términos menos característicos (Núcleo Periférico de la RS) de los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

<b>TÉRMINOS</b>	<b>FRECUENCIA ABSOLUTA</b>	<b>FRECUENCIA RELATIVA</b>
1. Actualización	0	0
2. Planeación	4	6
3. Evaluación	2	4
4. Capacitación	9	12
5. Competencias	5	5
6. Profesionalización	14	15
7. Calidad	14	14
8. Reforma Integral de Educación Básica	17	15
9. Conocimientos	14	17
10. Informativos/ información	31	45
11. Planes y Programas	13	11
12. Superación	18	22
13. Habilidades Digitales	20	20
14. Aprendizaje	13	12
15. Carrera Magisterial	29	33
16. Estrategias	4	2
17. Matemáticas (Habilidades/Pensa.)	19	18
18. Proyectos	10	9
19. Mejoramiento	24	29
20. Tecnologías	21	21
21. Actitud	18	19
22. Extensos	31	49
23. Diagnóstico	18	20
24. Poco tiempo/Apresurados	28	48
25. Teóricos	28	42
26. Metodologías	13	12
27. Innovación	15	25
28. Competencias Docentes	6	8
29. Habilidades	16	15
30. Español	26	21
31. Confrontar Ideas/Compartir Experiencias	21	18

A partir de los hallazgos encontrados hasta este momento, se puede plantear la hipótesis de que los términos que están próximos y que resguardan al núcleo central que tienen los docentes sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos refieren

a que éstos están caracterizados por ser extensos, programados con poco tiempo, es decir apresurados; que tienen la intención de informar, innovar y promover el mejoramiento y la superación; que la metodología que se utiliza es teórica, pero también práctica y que se confrontan ideas y se comparten experiencias; pero que también que son insumos para carrera magisterial.

**Actitud de los profesores ante los procesos de desarrollo profesional instituidos. Complemento de la segunda etapa de aplicación.**

A fin de indagar la actitud que tienen los docentes sobre los términos ubicados como núcleo central y periférico de la RS respecto a los procesos de desarrollo profesional institucionalizados, se aplicó un cuestionario tipo Likert.

Si concebimos a la actitud como la orientación global de un grupo o de una persona con relación a un objeto de representación (Moscovici, 1979 y Elejabarrieta, 1999) cuya función es dinamizar y regular su acción afectiva, mediante este cuestionario, se pretende investigar la valoración positiva o negativa que poseen los sujetos investigados sobre estos procesos formativos.

A la técnica de tris jerarquizados sucesivos aplicada en la segunda etapa de indagación, se le integró una tercera sección que se diseñó con los 32 términos empleados en la técnica de tris jerarquizados en escalamiento Likert, donde 0 era muy

positivo, 1 positivo, 2 negativo y 3 muy negativo. Se obtuvo una confiabilidad del instrumento de .93 en Alfa de Cronbach con 27 casos.

Dicho cuestionario se aplicó a 38 docentes de la zona escolar de primaria con la que se viene indagando, considerándolos en su totalidad para su análisis.

El análisis de los términos del escalamiento Likert se realizó mediante la estadística descriptiva, a través de la media aritmética. Una vez que se localizó la media aritmética de cada término se convirtieron a cuartiles. Como se observa en la tabla 6, se considerarán como positivos los términos que alcancen un valor de 0 hasta .9 décimas; y negativos aquellos que alcancen el valor 1 en adelante.

Tabla 6.

<i>Cuartiles: Términos actitudes.</i>		
N	Válidos	32
	Perdidos	147
Percentiles	25	.7825
	50	.8800
	75	1.0300

Como se puede observar en la tabla 7, los docentes de primaria consideran positivo que los procesos de desarrollo profesional instituidos tengan la intención de actualizarlos, capacitarlos, y promover su profesionalización, superación, mejoramiento, e innovación; también les resulta positivo que en estos espacios se aborden contenidos como: planeación, evaluación, estrategias, habilidades/pensamiento matemático, competencias, español, habilidades digitales, metodologías, planes y programas, proyectos y la reforma integral de educación básica; asimismo de que mediante estos procesos logran resultados como habilidades, competencias docentes, aprendizajes y

conocimientos; además de que valoran de manera positiva que promuevan la calidad y actitudes docentes.

Tabla 7.

*Términos positivos y negativos de los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

	N	Mínimo	Máximo	Media
Actualización	38	0	2	.39
Planeación	38	0	1	.58
Evaluación	38	0	2	.66
Actitud	38	0	2	.68
Habilidades/Pensamiento Matemático	38	0	2	.74
Profesionalización	36	0	2	.78
Capacitación	37	0	2	.78
Habilidades	37	0	3	.78
Competencias Docentes	38	0	3	.79
Estrategias	36	0	2	.81
Innovación	38	0	3	.82
Superación	38	0	3	.82
Aprendizaje	38	0	3	.82
Competencias	37	0	2	.84
Español	38	0	3	.84
Habilidades Digitales	38	0	3	.87
Metodologías	35	0	3	.89
Calidad	36	0	3	.89
Planes y Programas	38	0	3	.92
Proyectos	38	0	2	.92
Conocimientos	35	0	2	.94
Mejoramiento	38	0	2	.97
Reforma Integral de Educación Básica	38	0	3	.97
Tecnologías	38	0	3	1.03
Confrontar ideas/Compartir Experiencias	38	0	3	1.03
Prácticos	37	0	3	1.03
Carrera Magisterial	38	0	3	1.16
Diagnóstico	38	0	3	1.21
Informativos/Información	38	0	3	1.26
Teóricos	38	0	3	1.55
Extensos	38	0	3	1.63
Poco Tiempo/Apresurados	38	0	3	1.92
N válido (según lista)	27			

De acuerdo al análisis anterior, se puede afirmar que los profesores de educación primaria consideran positiva la intención, algunos contenidos, los resultados, las actitudes docentes y el criterio de calidad que identifican en los procesos de desarrollo profesional instituidos.

Por otra parte, se encuentra que a los profesores de primaria les parece negativo que los procesos de desarrollo profesional instituidos empleen metodologías como sólo confrontar ideas/compartir experiencias, que sean totalmente teóricos y/o prácticos; que posean características como: extensos, pero al mismo tiempo que se desarrollen con poco tiempo/apresurados; que aborden contenidos como tecnologías y diagnóstico; que obtengan como resultados solamente información; y finalmente les parece negativo que estos espacios formativos sean un recurso o insumo para carrera magisterial.

A partir de la descripción anterior de los aspectos negativos que consideran los profesores de primaria de los procesos de desarrollo profesional instituidos, se puede aseverar que los docentes cuestionan las metodologías, características, algunos resultados y que estos procesos que promueven las instancias institucionalizadas respectivas resulten solamente un insumo para el sistema de estímulos económicos.

### **Centralidad, motivaciones, sentidos y significados de la RS. La tercera etapa de aplicación.**

Para identificar la centralidad de la RS que poseen los docentes de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos, se desarrolló la técnica de indagación de grupo focal (Hair, Bus & Otinau, 2004), con siete docentes de una escuela primaria de

---

---

la zona escolar en la que se viene realizando el presente estudio y con una duración de una hora 45 minutos.

Además de identificar la centralidad de la RS, siguiendo a Creswell (2005), esta técnica logró la función de estrategia secuencial explicativa, ya que mediante la misma, se generaron hallazgos de corte cualitativo que apoyarán la discusión de resultados, en cuanto a la explicación e interpretación de hallazgos identificados en las dos primeras etapas en las que se emplearon estrategias secuenciales exploratorias. Así mismo, para verificar la centralidad de la RS que tienen los docentes de nivel primaria respecto los procesos de desarrollo profesional, mediante esta técnica se develaron las motivaciones, sentidos y significados que estos sujetos poseen respecto a este fenómeno de estudio.

Una vez que se digitalizó de manera completa y fidedigna la información generada mediante la videograbación del grupo focal, el análisis de la misma se realizó en tres momentos: en un primer momento se sistematizaron los datos a través de una matriz de doble entrada que permitió determinar los temas y subtemas (filas) abordados en la sesión y los participantes que opinaron en cada uno de los temas y subtemas (columnas); en un segundo momento se organizaron en un esquema, los temas y subtemas que se abordaron en los diferentes rubros establecidos previamente y; en un tercer momento se elaborarán las oraciones conclusivas propias de cada uno de los temas y subtemas.

A partir del Análisis de los temas, subtemas y conclusiones generados del grupo focal, se establecieron las siguientes categorías y en algunos casos subcategorías inferidas del discurso de los actores educativos involucrados en el fenómeno estudiado:

- 1) Momentos de inicio de los procesos de desarrollo profesional instituidos
- 2) Intención
- 3) Necesidad de profesionalización permanente
- 4) Planeación, metodología y evaluación de los procesos de desarrollo profesional
- 5) Desempeño del conductor
- 6) Actitud
- 7) Motivaciones
- 8) Autodidactismo
- 9) Relación Núcleo central y periférico
- 10) Demandas

Es preciso señalar que algunas categorías como: intención, metodología, desempeño del conductor, actitud y demandas ya se habían identificado como tales con las técnicas de asociación libre y tris jerarquizados. Con el grupo focal, surgen nuevas categorías como: momentos de inicio de los procesos de desarrollo profesional instituidos, necesidad de profesionalización permanente, planeación, metodologías y evaluación de los procesos de desarrollo profesional institucionalizados, motivaciones, autodidactismo y relación entre el núcleo central y periférico de la RS sobre el fenómeno indagado, que vienen a enriquecer lo encontrado hasta el momento en el presente estudio.

A continuación se presentan los resultados más relevantes de cada una de las categorías y su comprensión desde la visión de los enfoques y perspectivas en los que se fundamenta la teoría de las RS, así como el conocimiento generado sobre la formación docente.

### *Momentos de inicio de los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

Todos los docentes que participaron en el grupo focal, refieren que los procesos de desarrollo profesional instituidos se les ofertan desde el momento en que inician su desempeño profesional: “inicié a trabajar en mayo 1992, fue en esa época que yo inicié a participar en los cursos que se ofertan para el magisterio” (M1); “desde que inicia uno empiezan esos procesos” (M2); “desde que egresé me ha interesado bastante participar en los cursos, diplomados que oferta la Secretaría, sí desde el año 2006” (M4); “yo inicié mi servicio en Aguascalientes dos años, y desde ahí igual empieza uno a asistir a los cursos que se ofrecen por parte de la escuela o por parte oficial” (M5); “inicié como instructor comunitario, y desde ahí ya se empezaban a dar capacitaciones(...)” (M6).

Por otra parte, algunos reconocen que a partir del programa nacional de actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio (ProNAP) iniciado en 1995, dichos procesos tienen mayor nivel de sistematización, además de identificarlo como el principal dispositivo de desarrollo profesional instituido y el primero con características de sistematización que ha ofertado el sistema educativo, y que tiene como pretensión la formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de los niveles de educación básica: “yo inicié en 1985 y pues sistematizados formalmente por la secretaria no había todavía el famoso ProNAP, pero ya empezaba en esos años los cursos, las capacitaciones (...) casi se dan al inicio del primer año de trabajo, pero ahora más sistematizados” (M3).

A partir del discurso de los docentes, se puede interpretar que la RS que construyen sobre los procesos de desarrollo profesional, no es una visión personal ni un

proceso meramente individual e idiosincrático; que el grupo social magisterial al incursionar, desde el inicio de su desempeño profesional, en estos dispositivos de desarrollo profesional, genera visiones compartidas e interpretaciones similares de estos acontecimientos, de manera que inciden en la forma en que los perciben y coadyuvan a la configuración de su identidad como grupo social. En este sentido, Berger y Luckmann (1997) plantean que los mundos en que viven los individuos son contruidos mediante una serie de prácticas y convenciones de tipo social, de forma que la realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido mediante procesos de interacción y comunicación donde el medio sociocultural de las personas, el lugar que ocupan dentro de la estructura social y los grupos de pertenencia y las experiencias concretas diarias influyen en su forma de ser, su identidad social y las formas en que perciben la realidad social. Para ellos la realidad de la vida cotidiana, el mundo se construye intersubjetivamente “hay una correspondencia continua entre *mis* significados y *sus* significados” (Berger & Luckmann,1997, p.41).

Los procesos de desarrollo profesional de los docentes forman parte desde el inicio de la cultura del grupo social magisterial y, desde ese momento, mediante estas prácticas sociales se van construyendo y reconstruyendo los sentidos y significados que instituyen sobre estos procesos. Aunque las interpretaciones que construyen los profesores de primaria sobre estos dispositivos de formación, no dejan de ser subjetivas, a pesar de que ellos las conciban como objetivas; a decir de Ibañez (1988), las interpretaciones de la realidad “resultan de las actividades cognitivas, y en términos generales de las actividades simbólicas desarrolladas por los individuos. Este punto de

vista implica que “la realidad tal y como es está parcialmente determinada por la realidad tal y como es para nosotros” (p.157).

*Intención de los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

En esta categoría se encuentra que los sentidos que le otorgan los docentes de educación primaria a la intención que tienen los procesos de desarrollo profesional instituidos, entendida como la voluntad consciente hacia un fin, se orientan a tres de los enfoques de formación planteados por Imbernón (1998): al racional técnico, al reflexivo y al crítico emancipador. Resulta pertinente señalar que no se identifica en el discurso de los docentes de manera pura un enfoque definido, sino que se vislumbran argumentos de diferentes enfoques. Aunque en la mayoría de los participantes se identifican argumentos pragmáticos, en el sentido que para esta corriente filosófica (Dewey), el intelecto es dado al hombre, no para investigar y conocer la verdad, sino para poder orientarse en la realidad, ponderando su carácter utilitario. En este sentido, los profesores de primaria consideran que la intención de dichos procesos, es promover el desarrollo de competencias profesionales que les puedan ser funcionales en su práctica docente cotidiana.

Los argumentos de los participantes que se sitúan en el enfoque de formación de corte racional técnico basado en el conocimiento científico instrumental, que concibe a la práctica profesional como solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico; refieren que los procesos de desarrollo profesional institucionalizados son “(...) para dar al maestro herramientas (...), para que esté al tanto de lo que sucede en lo educativo, para aplicar dentro del aula” (M1), y “(...) propuestas que(...)ayudan a realizar las competencias que uno quiere lograr” (M2); de

---

---

forma que estos profesores consideran que en estos espacios de desarrollo profesional se adquieren herramientas pedagógicas para aplicar en el aula sin un trabajo cognitivo y reflexivo por parte de ellos.

Los docentes han incorporado esta visión tecnocrática que les imponen los dispositivos de desarrollo profesional instituidos, siguiendo a Foucault (1998), los dispositivos son todo lo que tiene la capacidad de establecer, ejercer y controlar una conducta, opinión, posición, discurso, etc., en un individuo; de manera que son entramados de relaciones de saber y poder que se van construyendo y reconstruyendo con el tiempo de manera interna y externa, pero ambos son modos de poder.

Los internos representan la subjetividad del individuo y son representaciones de sus afectos, deseos y de su imaginario social construido intersubjetivamente en las instituciones del contexto sociohistórico en el que interactúa, en este sentido, son modos de subjetivación del ejercicio del saber y poder. Los externos refieren a los dispositivos a que son sometidos los docentes para perfeccionar su desempeño profesional y representan las ideologías institucionalizadas sobre las formas y condiciones del desarrollo profesional, entonces también son formas de saber y poder que, con criterios tecnocráticos, se les imponen a los docentes. Este enfoque tecnocrático reduce el sentido y significado de la profesionalización a una solución técnica.

Desde esta postura instrumental, la UNESCO, desde 1975, concibe a la formación permanente del profesorado como un proceso para la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades para responder a los cambios de la ciencia y

---

---

tecnología (Imbernón, 1998), es decir se pretende mejorar la docencia al margen de los docentes en su consideración de personas, de identidades profesionales y de prácticas que desarrollan su quehacer en condiciones laborales y políticas determinadas, coincidiendo con este autor se identifica crisis en las identidades colectivas de los docentes.

Es así, como los organismos internacionales y quienes toman decisiones sobre los dispositivos de formación en nuestro país, vienen conceptualizado a la formación docente al margen de la identidad profesional. Siguiendo a Anzaldúa (2008):

El poder clasifica a los individuos, los jerarquiza, los designa y les impone una *identidad* (como acepción “verdadera” de sí) en la que deben reconocerse y ser reconocidos. Así el poder transforma a los individuos en *sujetos* (entendiendo esto en su doble acepción): sujeto sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo (p. 3).

Por otra parte, y desde otro enfoque de formación, se identifican argumentos con rasgos reflexivos, donde el profesor se compromete consigo mismo en el proceso de mejora constante a través de la reflexión, del análisis de su propia práctica y por consiguiente en las formas de indagación para mejorarla, aluden que:

(...) principalmente el factor que interviene y esos cursos de actualización se lleven de la manera más adecuada, es la falta de actitud del maestro. No importa quién baje el curso (...), puede venir un especialista ¿y si nosotros no somos autodidactas?, nunca vamos a tener el conocimiento que queremos; puede

bajarlo un director, un ATP, que conozca a lo mejor al mínimo del conocimiento que quiere dar a conocer a los profesores. Pero, ¿qué pasa si un maestro de grupo, director, supervisor se quiere adentrar más en ese conocimiento?, ¡claro que va a investigar, va a investigar más, aunque el curso lo hayan bajado someramente! Pues yo creo que es la actitud de cada maestro para seguir progresando y actualizándose cada día más del conocimiento que él tiene. Es lo que le decíamos, que a veces nos bajaban la información de un curso, pero nosotros ¡lo queremos todo aquí!, maestra. Yo les digo que soy uno de esos, quiero todo aquí en las manos. ¡Estamos muy mal! (...) estos procesos son con significado de mejora en nuestras aulas de enseñanza (M4).

Algunos incorporan a estos argumentos, la necesidad de mejora profesional debido a los cambios que se están suscitando en la sociedad del conocimiento, en el contexto social y cultural, y por lo tanto en las conductas de los alumnos, refieren que “(...) entonces, pues continuamente tenemos que actualizarnos. Los tiempos cambian, los intereses de los niños también, el mundo ahorita actual globalizado debemos tener otro tipo de conocimientos y otro tipo de competencias para estar acordes a las exigencias de nuestros alumnos” (M3).

Por otra parte, desde la postura crítica emancipadora, aunque en menor medida, se vislumbran rasgos en el discurso de algunos que reconocen al profesor como intelectual crítico; éstos, analizan y cuestionan las estructuras institucionales y los límites que ésta impone a la práctica; la reflexión se amplía respecto a los efectos que éstas ejercen sobre las formas en que los enseñantes analizan y piensan la propia práctica e incorporan el sentido social y político a que obedecen, afirman que:

Sabemos que esa es la intención, pero (...) desde mi punto de vista (...), como que a veces no se cumple con las expectativas (...), la intención es mantenernos al tanto de los cambios que hay (...) pero no sé, me parece que (...) quizá la intención del estado sea buena, pero como que en el camino se pierde mucho (...), yo siento que lo esencial se va quedando en el camino, y al último al maestro llega muy poca cosa, pues siento que realmente no se está cumpliendo como debe ser, creo que es una causa del porqué no se logra la intención (...). Muchas veces también, hay que decirlo ¿verdad?, también cuenta la actitud del maestro (...) la forma en que se dan y la forma en que se reproducen muy rápido, nos dicen: y apúrense porque vamos a ver esto, y esto otro (M1).

En esta misma línea, otros mencionan que “(...) hay cursos-talleres que con la intención a veces no es suficiente, no basta; a veces no se logra el propósito que debe les subyacen el poder y la representación de las ideologías institucionalizadas sobre las formas y condiciones del desarrollo profesional, reconociendo que no siempre se logran las intenciones explícitas del Estado, pero los conciben como una oportunidad o posibilidad para continuar profesionalizándose. En este sentido refieren que “(...) a los cursos que yo he asistido, lleva uno una idea, muchas veces se alcanza muchas veces no, pero para mí es una oportunidad de capacitarte de hacerse de nuevas herramientas para ir al aula a aplicar” (M5). En esta parte al concebir a los dispositivos como una oportunidad de capacitación se vislumbra la incorporación en sus subjetividades de las formas de saber que les subyacen a los dispositivos externos de formación.

Pareciera que los significados que los docentes tienen sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos, tienen que ver con la intención de actualizar,

profesionalizar, superar, mejorar, etc., su quehacer profesional, pero al enfrentarse a estos procesos desvinculados con sus necesidades profesionales, expectativas, poco sistematizados, carentes de seguimiento y metodologías no pertinentes a las necesidades e identidad de estos profesionales, genera una actitud de poca credibilidad y desconfianza en estos dispositivos para su desarrollo profesional. Al respecto, Ducoing (2007) plantea que la visión instrumental, niega la complejidad del problema de la formación del individuo, teniendo una visión desde la exterioridad, desde los dispositivos mismos y no desde la interioridad del sujeto que tiene posibilidad de formarse. Señala que el problema de la formación es un asunto complejo y que alude a significados y sentidos que el sujeto otorga a los conocimientos, a sus experiencias, a sus relaciones con el otro y a su propia opción formativa.

*Necesidad de desarrollo profesional permanente.*

La mayoría de los participantes consideran necesarios los procesos de desarrollo profesional instituidos debido a que consideran que la formación inicial que reciben no es suficiente para los retos cotidianos de la práctica profesional y afectan también los cambios continuos y cada vez más acelerados en la disciplina educativa. Refieren que “uno sale con una formación inicial, pero no necesariamente quiere decir que esa formación le va servir para toda la vida, se están dando continuamente cambios y uno debe estar al tanto de esos cambios, de lo que acontece en la educación” (M1); además, consideran necesarios estos procesos, debido a los cambios acelerados que se están suscitando en el contexto social, cultural y conductual de sus alumnos, aluden que:

Las licenciaturas, maestrías pues no dan todas las herramientas, la capacitación, los cursos, talleres en cualquiera de sus modalidades, es un complemento, los tiempos cambian, los intereses de los niños también, el mundo ahorita actual globalizado debemos tener otro tipo de conocimientos y otro tipo de competencias para estar acordes a las exigencias de nuestros alumnos (M3).

Agregan que“(...) si nos vamos con lo que traemos nada más, sabemos que los ritmos de los niños son muchas veces diferentes, necesitamos bastante actualización, no tanto por nosotros, sino por los niños que son a los que vamos a transmitir el conocimiento” (M4).

También consideran a estos procesos, como un complemento de su formación inicial “(...) pues son como una oportunidad, pues sí como comentan los compañeros, sale uno de la normal al egresar y en la práctica es otra situación (M5); aunque hay otros que no reconocen la necesidad de desarrollo profesional, principalmente por la antigüedad en el trabajo y los riesgos físicos y psicológicos que conlleva “pues yo digo que sí es muy necesario, pero al menos como yo (...) ya lo de las computadoras me cansa la vista, pero para los nuevos y que empiezan pues sí, estar en constante actualización. Pues a veces me interesa y me gusta pero como le digo me cansa y pues, no van conmigo ya” (M6).

Los docentes reconocen la necesidad de asumir un desarrollo profesional permanente, aunque por otra parte se muestran insatisfechos de estos procesos, manifestándolo con la pérdida de credibilidad y desconfianza para lograr este propósito

debido a las formas y condiciones en que se les ofertan estos procesos institucionalizados.

*Planeación, metodología y evaluación de los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

Parece que la poca credibilidad y desconfianza que tienen los docentes en el logro de las intenciones para las que son ofertados los procesos de desarrollo profesional instituidos, tiene que ver con las formas como se planean, desarrollan y evalúan.

Los docentes consideran que los procesos de desarrollo profesional instituidos no se planean considerando sus necesidades reales, pedagógicas y de enseñanza, de aprendizajes de los alumnos, ni tampoco de las instituciones educativas; aluden que:

(...) muchas veces, talleres que ni siquiera obedecen a propuestas, a las carencias reales que hay en las escuelas, a veces son impuestos por expertos e investigadores en la materia y ya la autoridad educativa las retoma y las da a las escuelas. A veces no es una realidad, una necesidad pedagógica del aprendizaje, de la enseñanza que requiere la mayoría de las escuelas (M3).

Otros agregan que:

(...) algo que comentábamos algunas maestras, ahora con lo de las HDT; se supone que hicieron un examen para ver ¿qué nivel tenías? y atender la necesidad por grupos, y al último resulta que todo lo van hacer igual, y siento que es lo que pasa con eso, yo digo que debería de haber determinados tipos de

cursos, no todo así en general. Porque por ejemplo, mis necesidades no van a ser igual a las otras; simplemente con el grado, si yo tengo primer año a lo mejor yo quiero ver esto y esto otro, quisiera más temas relacionados en ese curso; a lo mejor otros no van a tener la misma necesidad que yo. Entonces, antes de un curso yo tengo ya mis expectativas, mis necesidades y quisiera tener y lograr algo en ese tiempo que yo voy a asistir a ese curso (M5).

Los docentes cuestionan la homogeneidad con que se ofertan estos procesos; ante la percepción que tienen las autoridades educativas de desprofesionalización de los profesores se les somete con criterios democráticos a dispositivos homogéneos y permanentes de formación, con el supuesto de generalización de necesidades de formación no se considera la singularidad del desempeño profesional ni tampoco del sujeto en particular, soslayando la identidad del docente, al respecto un profesor menciona:

¡Que sea al nivel del maestro! Por ejemplo, porque hay quienes vienen e imparten un curso a nivel de doctorado o a nivel de maestría, debe ser ¡a nivel de docente nada más! ya no de las categorías que tenga, porque puede ser de algunos que tengan licenciatura o maestría, a su nivel primero (M7).

Al respecto, Casey y Apple (1992) sostienen que en los momentos de crisis y reforma se aplican técnicas e ideologías gerenciales, modelos institucionales que fundamentados en criterios supuestamente democráticos y en beneficio de la mayoría imponen programas de formación estándar a todo el colectivo, propiciando aún más la fragmentación y estratificación del profesorado.

En cuanto a las metodologías empleadas, los docentes perciben que los procesos de desarrollo profesional instituidos son poco sistematizados y con escasa pertinencia a las necesidades de la práctica docente, características que consideran impiden el logro de los propósitos para lo cual se desarrollan. Al respecto refieren que

(...) pudiéramos sacarle más provecho, venir con más herramientas, con más conocimientos, yo creo que no se toca, no se llega al propósito, que no se ven los temas con la profundidad con los que se deberían de ver. Sí, ha habido temas muy interesantes, muy buenos, pero yo pienso que pudiéramos haber logrado algo más (M1).

Otro refieren que:

(...) son importantes los cursos, sí deben seguir ofertándose, pero cambiar la manera de darlos a conocer a nosotros los maestros, ¿cómo la manera?, porque a veces nos bajan el curso, nada más la pura teoría, sí, pero nosotros necesitamos que lo hagan más atractivo o que nos enseñen estrategias, ver teoría pero también práctica (...) con material concreto, nosotros también hay que hacerlo práctico y sobre todo que sea algo novedoso e innovador para nuestras aulas (M4).

También reconocen que en estos espacios de desarrollo profesional se les brinda la oportunidad de reflexión e intercambio de experiencias, aluden que:

Muchas veces un curso, un taller, si no nos llevamos conocimientos, no nos llevamos estrategias, al menos nos invitan a reflexionar, eso también me parece.

Yo siempre he dicho que en un taller, en un curso, por mucho que el capacitador

no vaya preparado, por mucho que no tenga un buen propósito no nos vamos en ceros de ese taller (M3).

Además, los profesores reconocen que estos procesos de desarrollo profesional, carecen de evaluación y seguimiento, situaciones que genera el desconocimiento de las autoridades sobre el impacto de éstos, en la práctica docente; refieren que “a veces no hay una continuidad, no hay un seguimiento, no se evalúan los procesos ¿qué tanto impactó ese taller en el corto y en el mediano plazo?” (M3); agregan que:

(...) deberían estar un poquito más vigilados. O sea, la intención es buena pero se queda hasta ahí, ya no se vigila, ya no se lleva más el control de: ¿qué pasó después?, ¿lo recibieron?, ¿no lo recibieron? (...) y ya no se dan cuenta si lo aplicamos, no lo aplicamos ya no se dan cuenta de lo que sigue en el camino. La vigilancia tiene que ver con el seguimiento (...) nos dan un curso al inicio del ciclo, yo considero que por ejemplo, podrían, si todo el ciclo nos están enseñando algo de evaluación con esto del cambio a la RIEB, o la RIEB en sí; si hubiera un seguimiento, para ver los maestros ¿qué entendieron?, ¿qué aplicaron?, ¿qué están haciendo?, ¿realmente entendieron?, ¿realmente estamos teniendo esos resultados que nosotros teníamos la intención de obtener? Desde mi punto de vista estarían bien si se llevara ese seguimiento durante ese ciclo, durante determinado tiempo (M5).

Los docentes consideran que la poca sistematicidad, homogeneidad, metodologías poco pertinentes a las necesidades de la práctica profesional, la falta de seguimiento y evaluación y la imposición de necesidades que perciben en los procesos

---

---

de desarrollo profesional instituidos, coadyuvan al incumplimiento de los propósitos y al de sus expectativas; originando en ellos actitudes de resistencia y desmotivación al asistir a estos procesos de desarrollo profesional instituidos. Comentan que:

(...) cuando no se cumplen esas expectativas es lo que me desmotiva a asistir, yo espera tal cosa y resulte con esto, y pues ahí cambia. Por ejemplo, a mí me pasa, no sé, la verdad es que tengo expectativas altas sobre el curso, sobre esto, ¡yo llevo ya lo que necesito! (...) cuando no lo encuentro uno dice: ese tiempo que pudiéramos haberle sacado provecho, es eso lo que no me gusta, no me gusta cuando yo considero que le iba sacar provecho y no lo tengo (M5).

Aunque los docentes perciben que los procesos de desarrollo profesional instituidos no cumplen completamente con los propósitos para los cuales son ofertados y los evalúan de manera negativa, los consideran una propuesta de desarrollo profesional, refieren que “Yo confío en que todos los procesos de actualización o de formación no todos son buenos o excelentes, todos son de regular para abajo, pero hay que tomar lo que le digo, lo más importante de lo que nos dieron” (M4).

Parecería que la planeación, metodologías y evaluación de los procesos de desarrollo profesional instituidos, resguardan el núcleo central de la RS que tienen los docentes sobre estos procesos, pero que si se mejoran estos, se modifica su RS sobre este fenómeno educativo. De manera que se coincide con Jodelet (en Ibañez, 1988), cuando afirma que son en los espacios de la práctica social donde se negocian, construyen y reconstruyen las RS, desde una postura dinámica procesual entre los instituido-instituyente.

Retomado el concepto de imaginario social de Castoriadis (1989) estos dispositivos institucionalizados de desarrollo profesional representan en sí mismos modos de poder, contribuyen a la configuración del imaginario que tienen los docentes de su formación; aunque también permiten la estructuración y desestructuración de subjetividades e identidades (Castañeda, 2007); es decir, el docente está sometido a las fuerzas existentes de su entramado psíquico, como motivaciones e intereses personales sobre sus procesos formativos; pero por otra parte, está atado a los procesos instituidos de formación que le impone la política educativa ya que actúan éstos directamente en los sistemas de estímulos por méritos implementados en las últimas dos décadas; mediante esta relación dialéctica entre lo intrínseco e instituido-instituyente, el docente configura su subjetividad y RS sobre dichos procesos de desarrollo profesional.

*Desempeño del conductor de los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

Los docentes aluden que tienen resistencias a participar en los procesos de desarrollo profesional institucionalizados, debido a que generalmente el personal que conduce dichos procesos no cuenta con las capacidades necesarias para desarrollar las temáticas:

Estoy de acuerdo en eso de que las personas que están frente a los maestros, yo pienso que deberían estar un poquito más capacitados, porque yo no dudo de la capacidad que tenga un ATP, o de los directores (...); pero muchas de las veces una persona que está ya especializada en eso, te puede dar ¡másss herramientas; que uno necesita, es lo que yo pienso (M5).

Además, perciben que se soslaya la identidad de los docentes, en cuanto a su nivel, anhelos, ideología, expectativa y necesidades que tienen en su práctica profesional. Refieren:

(...)¿Quién lo está dando?, ¿Quién lo está impartiendo?; desde ahí está partiendo esa posible resistencia porque por tanto año de que hemos estado, han sido muy pocos los cursos, los talleres de los que se ha sacado un buen provecho como debe de ser. Persona que venga a dar el curso, ¡persona que tenga la capacidad!, ¡que el curso lo haga ameno!, ¡que sea con conocimiento de lo que se está impartiendo!, ¡que sea al nivel del maestro! (M7).

Este docente agrega que los conductores deben:

(...) ¡Dominar el tema de lo que va a tratar!. Ahora, ¿qué tanto es lo que nos deja?, porque son muchos los temas, muchos los talleres que se han impartido, ¿pero en sí, qué es lo que trae uno para el grupo?, es mínimo, es nada como quien dice y lo que hace falta. Si se está capacitando para ser mejores dentro del aula, ¡pues tráiganos algo que podamos implementarlo dentro del salón de clase que le sirva a los niños! una parte que me sirva a mí, pero eso que me sirva a mí hay que reflejarlo a los niños (...). No es tanto la resistencia o la apatía de nosotros al cambio, es bueno, pero por eso ya últimamente ya uno ve un curso, ¿quién lo va a impartir? o ¿quién viene? (...).Entonces, si los talleres, los seminarios los impartieran personas que dominan el tema nosotros los viéramos positivos, pero no que nos quiten el tiempo (M7).

Además de las capacidades del conductor y el anhelo de aplicabilidad de los contenidos basados en la práctica profesional, los docentes consideran que las autoridades educativas cuidan poco el perfil de los conductores de los procesos profesionalización institucionalizados:

La secretaría sabe perfectamente cuáles son los maestros con capacidad para impartir determinado curso, ¡nos manda un maestro para dar matemáticas que de matemáticas no sabe nada!, o nos manda un maestro para ver comprensión lectora, cuando ¡no comprende ni a lo que viene!, ¿verdad? Entonces ¡caray!, pues desde ahí estamos partiendo mal (M7).

*Actitud de los docentes ante los procesos de desarrollo profesional.*

Sobre la actitud de los docentes ante los procesos de desarrollo profesional institucionalizados se identifican cinco orientaciones: positiva-realista, positiva-reflexiva-idealista, crítica reflexiva-positiva, negativa-delegadora y crítica resistente. Es pertinente señalar que la ubicación en una orientación, obedece a los discursos, no a los docentes mismos.

En cuanto a los discursos ubicados con una orientación *Positiva-idealista*, éstos develan que los procesos de desarrollo profesional son buenos y necesarios, no tanto para los docentes como personas, sino para su desempeño profesional: “necesitamos bastante actualización, no tanto por nosotros, sino por los niños que son a los que vamos a transmitir el conocimiento ¿verdad?” (M4); “(...) entonces, esto es valioso y tenemos que (...), para nuestro desempeño profesional tenemos que capacitarnos como decía en un principio continuamente y de manera permanente” (M3).

Además, los docentes reconocen que los procesos de desarrollo profesional son buenos aunque no se cumplan los propósitos, sus expectativas, o el conductor no cuente con las suficientes capacidades; puesto que siempre obtienen algo bueno por el intercambio de experiencia y la reflexión que se promueve:“(...) pues verlo de manera positiva, aun así con las limitantes, con las fallas del capacitador, que no se cumplen las expectativas, que a veces no se logra el propósito” (M3). Otros agregan, que con la oferta de estos procesos se evidencia la preocupación del sistema educativo de que los docentes estén actualizados:

(...) pues son como una oportunidad, pues sí como comentan los compañeros, sale uno de la normal al egresar y en la práctica es otra situación (...) cursos que yo he asistido, lleva uno una idea, muchas veces se alcanza muchas veces no, pero para mí es una oportunidad de capacitarte de hacerse de nuevas herramientas para ir al aula a aplicar. ¡La intención es buena! y destaca la importancia de que todos los maestros estemos capacitados (...) (M5).

Respecto a la orientación *Positiva-reflexiva-idealista*, los docentes reconocen que los procesos son buenos y con idea de mejora, que sí se deberían de promover; agregan que no se logran los propósitos de los procesos de desarrollo profesional instituidos, debido a que el docente tiene resistencia al cambio a las innovaciones y que no asume una actitud propositiva. “(...) tenemos que cambiar, quitarnos esa resistencia a la capacitación, mientras no nos quitemos eso no se van a lograr los propósitos” (M3).

En los discursos con orientación *Crítica-reflexiva-positiva* critican al docente por no asumir una actitud propositiva y constructiva, por no ser autodidacta y esperar que en estos procesos se resuelvan sus necesidades de la práctica:

Yo si lo veo principalmente el factor que interviene y esos cursos de actualización se lleven de la manera más adecuada, es la falta de actitud del maestro. No importa quién baje el curso (...) puede venir un especialista ¿y si nosotros no somos autodidactas? (...).Pero, ¿qué pasa si un maestro de grupo, director, supervisor se quiere adentrar más en ese conocimiento?, ¡claro que va a investigar, va a investigar más, aunque el curso lo hayan bajado someramente! Pues yo creo que es la actitud de cada maestro para seguir progresando y actualizarse cada día más del conocimiento que él tiene (...) es lo que le decíamos, que a veces nos bajaban la información de un curso, pero nosotros ¡lo queremos todo aquí!, maestra. Yo les digo que soy uno de esos, quiero todo aquí en las manos. ¡Estamos muy mal! (M4).

Otros agregan desde una visión política, la responsabilidad que tienen todos los actores educativos para el logro de los propósitos de los procesos de desarrollo profesional institucionalizados:

(...) muchas veces el maestro va, porque ¡pero porque se ve obligado a asistir!. Bueno en el caso de algunos maestros, porque muchos tienen la intención de asistir a ver qué ofrecen, a ver qué aprenden (...). Si es cierto, falta la actitud del maestro como parte esencial del proceso educativo, pero no nada más del

---

---

maestro, sino yo creo que de todos los actores, desde las autoridades educativas, porque se ve, se siente cuando un curso está mal organizado (M1).

En la orientación *Negativa-delegadora* los docentes refieren que por su edad estos procesos los cansan, que son para los profesionales que inician. “Pues yo digo que sí es muy necesario (...) pero para los nuevos y que empiezan pues sí, estar en constante actualización. Pues a veces me interesa y me gusta pero como le digo me cansa y pues, no van conmigo ya” (M6).

En los discursos con orientación *Crítica-resistente*, los docentes reconocen resistencia y falta de disposición por parte de ellos hacia los procesos de desarrollo profesional instituidos, debido a que regularmente no se obtiene beneficio para la práctica docente:

De lo que he estado escuchando de los compañeros (...), no es la falta de disposición de nosotros como docentes, ni tampoco es la resistencia a un cambio. La disposición se da debido a que (...) la mayoría de los cursos, seminarios, talleres o como se llamen desgraciadamente, puedo decir para mí en lo personal ha sido pérdida de tiempo y no por la falta de disposición por parte mía; veo un seminario, un taller el título, digo que bien está el título, pero vamos a ver ¿quién lo está dando?, ¿quién lo está impartiendo?; desde ahí está partiendo esa posible resistencia porque por tanto año de que hemos estado, han sido muy pocos los cursos, los talleres de los que se ha sacado un buen provecho como debe de ser (M7).

---

---

Aunque se identifican, en los participantes, diferencias en las actitudes hacia los procesos de desarrollo profesional instituidos, de manera general se puede percibir una orientación más o menos favorable ya que la mayoría de los discursos se ubican en una evaluación positiva en relación a ese fenómeno social, aunque cuestionan las formas y condiciones como se desarrollan, la mayoría coincide que se le debe apostar a estos espacios de profesionalización docente.

*Motivaciones de los docentes para asistir a los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

La mayoría de los profesores reconocen motivaciones profesionales e ideológicas para participar en los procesos de desarrollo profesional instituidos, refieren que asisten para: el beneficio de los alumnos: “el trabajo con los niños, son para bien de ellos, para actualizarnos también” (M6); para cambiar, para mejorar su práctica profesional: “yo creo que pensando que vamos a ir a apropiarnos a adquirir herramientas, nuevas ideas que nos faciliten el trabajo, pues yo creo que eso que el pensar que vamos a adquirir cosas nuevas que nos permitan ser mejores en nuestro trabajo”(M1), y que “(...) sirve para hacerlo mejor, o para cambiar o para dejar de hacer; entonces, de las reflexiones siempre saco algo bueno, yo siento que vamos con gusto para lograr algo positivo” (M7).

Otros refieren que para responder a los cambios que están viviendo sus alumnos:

Las nuevas generaciones de los niños están exigiendo a uno mismo también habilidades nuevas; también pues para lo que se presente ahí ¿verdad? Porque

van cambiando también los niños y van exigiendo más cada vez. A veces se presenta una actividad, algún problema, hay veces que no sabe uno cómo tratarlo de la mejor manera para que lo entiendan ¿verdad?, yo pienso que también eso (M2).

Otros aluden el compromiso con el trabajo y en general para estar actualizados y responder de mejor manera a los retos de la práctica profesional.

En lo personal me motiva el compromiso por el trabajo maestra, sabemos que es nuestro trabajo ya, y claro está que en un curso no todo va ser bueno o no todo nos va servir para utilizarlo en nuestro trabajo, pero tenemos que ser conscientes que debemos discernir lo bueno de lo malo y lo malo hay que desecharlo (...) pero lo bueno sí hay que rescatarlo. Sí a veces los cursos son pérdida de tiempo, pero algo se debe traer uno (...) (M3).

Por otra parte, los menos reconocen que también son para mejorar personalmente:

Como de repente también el ir a un curso es como una parte muy personal, entra aquí un motivo o un aspecto personal de mejorar (...). Pero también, es un aspecto profesional que debemos ser mejores en nuestro trabajo, estar constantemente actualizándonos y es ahí donde entra el motivo por el cual uno quiere ir. ¡Claro que ahí también entra unas expectativas! (...) y si no se cumplen las expectativas, entonces ya no quiere uno asistir a otro. Pero sí, yo pienso que es tanto personal como profesional lo que me motiva a asistir (M5).

Por otra parte, dos de ellos aluden a los beneficios personales que obtienen de los sistemas de estímulos económicos al asistir a estos procesos de desarrollo profesional:

Muchas veces vemos los cursos o talleres, como que no (...), como algo así cotidiano, de que no lo vemos como que vamos ahí a lograr algo que nos sirva para nuestro grupo, sino que muchos dicen: ahí va a lograr uno tantos puntos al asistir a un curso o voy a obtener tantos puntos, pero ¿qué tanto aprovechamiento voy a tener para aplicarlo al grupo?, ¿para utilizarlo? Muchas veces se ven así los cursos ¿verdad? (M2).

Otros agregan que: “(...) yo quisiera ser un poco más objetivo en esto verdad, ahorita estábamos hablando de lo bueno y de lo malo, pero a veces si este curso nos da tantos puntos, entonces a veces vamos también pensando en los puntos que nos van a dar, también eso se da” (M1).

De manera general, los docentes aluden que las motivaciones de carácter profesional son las que intervienen principalmente para que ellos asistan a los procesos de desarrollo profesional instituidos; posiblemente esta percepción consensuada obedece, siguiendo a Jodelet (2008), a que la RS es elaborada en la interacción entre los sujetos, lo que denomina la dimensión intersubjetiva de la RS. Estas elaboraciones respecto a los procesos de desarrollo profesional institucionalizados, son negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa, mediante las expresiones de acuerdos o divergencias, creación de significados o resignificaciones consensuales.

---

---

Posiblemente las motivaciones percibidas por el docente sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos para el beneficio profesional, se desarrollan en los espacios discursivos en los que se efectúan dichos procesos y manifiestan las ideologías que como dispositivos externos de saber y poder se les imponen a los docentes. Estos dispositivos externos aluden a la dimensión transubjetiva definida por Jodelet (2008) como los marcos impuestos por los funcionamientos institucionales y que también, al igual que la subjetiva e intersubjetiva interviene en la configuración de la RS.

*Autodidactismo docente y su relación con los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

Los docentes reconocen que una debilidad significativa que poseen es la carencia de autodidactismo, y lo observan cuando el maestro no emplea sus propios medios y capacidades para documentarse sobre las necesidades que se le presentan en su quehacer cotidiano; ya que están esperando que mediante los procesos de desarrollo profesional institucionalizados se les resuelvan sus problemas de formación, es decir, carecen de autonomía para su profesionalización, de manera que la supeditan a los dispositivos institucionalizados:

No importa quién baje el curso maestra, no importa quién lo haga, puede venir un especialista ¿y si nosotros no somos autodidactas?, nunca vamos a tener el conocimiento que queremos (...) pues yo creo que es la actitud de cada maestro para seguir progresando y actualizarse cada día más del conocimiento que él tiene (...) a veces nos bajaban la información de un curso, pero nosotros ¡lo

queremos todo aquí; (muestra las manos) maestra. Yo les digo que soy uno de esos, quiero todo aquí en las manos. ¡Estamos muy mal! (...) y también se debe a que pues (...) yo me considero dentro de esos maestros, es decir tenemos muy poca lectura (...). ¡No hacemos absolutamente nada!, esperamos que venga otra actualización, es lo que esperamos que venga otra actualización a ver si nos llena ese vacío que tengo de información. ¡Pero no!, si fuéramos unos maestros autodidactas, nos meteríamos luego, luego a informarnos sobre ese vacío que tengo yo de información, ¿verdad? (M4).

En esta misma línea, otro profesor refiere que:

(...) nos falta esa cultura del autodidactismo, tal vez si el maestro tuviera esa cultura de leer, ¡pero de leer bibliografía referente a su trabajo!, pues fuera un maestro que verdaderamente estuviera actualizado, obviamente, eso sirve mucho. Entonces, es muy importante que el maestro tenga ese cambio, que tenga ese cambio de buscar información, ser investigador, ¿a ver qué pasa?, ¿a ver qué nuevas estrategias hay?, porque yo creo que de eso se aprende mucho, yo pienso que más de lo que vienen a enseñar esas personas que dan los cursos (M1).

Por otra parte, reconocen que no son autodidácticas debido a que la formación recibida a lo largo de su vida no les promovió esta actitud, ni tampoco les brindó capacidades para desarrollarla. Encuentran contradictorio que las reformas curriculares pretendan que sus alumnos desarrollen la capacidad de autodidactismo cuando ellos no

la poseen ni tampoco se promueve en los procesos de desarrollo profesional institucionalizados:

Ahí de lo que dice el profe, del autodidactismo, maestra; es que afortunada o desafortunadamente nosotros fuimos formados con un criterio desde la primaria, desde la normal y salimos más o menos con este esquema para trabajar con los muchachitos. Ahora nos están, nos quieren moldear ¿verdad?, eso es bueno. Por ejemplo, del autodidactismo ¿verdad?, o uno mismo buscar el método sería algo ideal, pero ¿cómo están formando a los niños? Por ejemplo, con los libros, con las actividades ¿verdad?; y simplemente hablando, por ejemplo con el juego, mediante el juego se puede trabajar muchas cosas dentro del aula (...) pero si anduviéramos fuera del salón ¿verdad?, lo primero que dirían: pues ¿qué andan haciendo haya afuera? A lo mejor que esto no es a corto plazo, el rendimiento, el cambio con los alumnos; a lo mejor sería a largo plazo, donde se vería el cambio de mentalidad de los niños: donde ellos decidan, donde ellos vean, dónde ellos observan, registran ¿verdad? Pero para eso tenemos que cambiar muchos esquemas que nos tienen hasta cierto modo en un círculo, esto es lo que hay que hacer, que es flexible, pero hasta qué punto entra la flexibilidad, ¿verdad? (M7).

La carencia de autodidactismo que presentan los profesores, es consecuencia de la formación recibida desde un enfoque racional técnico (Imbernón, 1998) basado en el conocimiento científico instrumental, de manera que se les instruyó que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico; de forma que estos profesores consideran que en los

espacios de desarrollo profesional instituidos se adquieren herramientas pedagógicas para aplicar en las aulas sin un trabajo cognitivo y reflexivo por parte de ellos. Estas formas de desarrollo profesional, han generado la carencia de un compromiso consigo mismo de mejora constante a través de la reflexión, del análisis de su propia práctica y por consiguiente de percibir a la indagación como una forma de mejoramiento e innovación profesional.

*Relación entre el núcleo central y periférico de la RS que tienen los docentes sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

Para los docentes, los términos referidos al contenido de los procesos de desarrollo profesional como: planeación, evaluación, competencias, estrategias, entre otros, son términos importantes porque tiene que ver con su quehacer docente cotidiano; pero también reconocen que aunque estos se retoman continuamente en dichos espacios formativos, no se han logrado dominar completamente debido a las metodologías poco pertinentes, a las capacidades limitadas del conductor y los tiempos demasiado cortos en los que se ofertan. Al respecto mencionan que

(...) son palabras clave en el trabajo educativo, son fundamentales, la planeación, como parte de una buena organización; la evaluación, para ver ¿qué estamos haciendo bien?, ¿qué estamos haciendo mal?; las estrategias, son palabras fundamentales en el proceso educativo. Se han visto muchas veces esos temas, por eso me parece a mí que son de los que más conocimientos se debería tener, lo que sí, muchas veces influye es el factor tiempo, yo pienso que son temas que se deberían ver con más profundidad, pero a veces el factor

tiempo no nos lo permite porque hay otras temáticas, entonces no se ven como debería de ser ¿verdad? Pues es todo lo que el maestro debe saber, es la guía de su trabajo (...) pero si en verdad se preocuparan de arriba hacia acá, hacia nosotros en verdad planearíamos mejor (M7).

Por otra parte, refieren que son temáticas en las que necesitan estar actualizados, debido a los avances acelerados de la disciplina educativa:

Esos términos son muy importantes para nosotros como maestros, claro que los venimos utilizando desde hace muchísimo tiempo (...). Y porqué se han venido utilizando (...), creo que esa es la pregunta, ¿por qué si todos ya estamos dentro de eso? Pues es porque (...) es como los doctores, salen nuevas enfermedades debe conocer de ellas, como nosotros los maestros, si salen nuevas estrategias que son benéficas para la labor docente debemos conocerlas aprenderlas (M3).

Reconocen que la intención con que se ofertan los procesos de desarrollo profesional es buena, pero que no se cumple debido al proceso como se desarrollan, aludiendo principalmente a la metodología y al seguimiento de estos:

(...) la intención es buena el tema es importante, pero por ejemplo la evaluación, pero el proceso no (...) yo voy porque necesito conocer sobre la evaluación, pero resulta que el proceso en sí no fue bueno, entonces de qué sirvió, para mí el tema era importante era una necesidad real, pero finalmente la manera como se dieron, la metodología que emplearon, no me quedó mucho o no me aclaró muchas cosas (M1).

Los docentes refieren que la planeación, evaluación, estrategias, planes y programas son términos importantes para ellos debido a que tienen que ver con su quehacer profesional, pero reconocen que aunque frecuentemente se revisan en los procesos de desarrollo profesional, no se han logrado dominar completamente, porque no responden a sus necesidades reales, las metodologías empleadas no son pertinentes, las capacidades del conductor no son las requeridas de acuerdo al contenido que pretenden desarrollar, hay poco seguimiento y evaluación y los tiempos son demasiado cortos; de manera que por una parte no se logran los propósitos de los procesos, ni tampoco se logran las intenciones de mantenerlos actualizados y capacitados de acuerdo a los avances de la disciplina educativa.

Del análisis anterior, se puede concluir que el núcleo central de la RS que poseen los docentes de nivel primaria sobre los procesos de desarrollo profesional, identificado con la técnica de tris jerarquizados como es lo referente al contenido: planeación, evaluación, estrategias, competencias, metodologías, proyectos, entre otros; a la intención: actualización y capacitación; a los resultados: competencias docentes; y calidad como criterio de evaluación, está estrechamente relacionado de manera muy significativa con ser insumos para carrera magisterial, con la metodología (teóricos, sólo confrontar ideas), y con las características (extensos, con poco tiempo) de estos dispositivos de profesionalización, estas últimas categorías identificadas como núcleo periférico de la RS.

Para Abric (2011) y afiliados al enfoque estructural de la RS, toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, el cual es el elemento fundamental de la representación debido a que determina la significación y la organización de la

representación. Para ellos el núcleo central o estructurante garantiza dos funciones: a) una función generadora. Debido a que el núcleo central es el elemento mediante el cual se crea y se puede transformar la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Mediante el elemento central, los periféricos toman un sentido y un valor y b) una función organizadora. Es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen a los elementos de la representación. De manera que es el elemento unificador y estabilizador de la representación.

En esta investigación, se encuentran estrechamente relacionados el núcleo central y periférico de la RS que tienen los docentes de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional. Hipotéticamente si se modifican de manera positiva las metodologías y características de estos dispositivos de profesionalización docente, para que realmente se logren las intenciones de mantenerlos actualizados, profesionalizados y promover su superación profesional se modificaría la RS que tienen este grupo profesional sobre dichos procesos.

*Demandas de los docentes hacia los procesos de desarrollo profesional instituidos.*

Los docentes aluden que son importantes y necesarios los procesos de desarrollo profesional, para su actualización y profesionalización pero que éstos deben ser programados y sistematizados considerando las necesidades sentidas en la práctica profesional:

Por ejemplo, en estos días, caray pues las escuelas, mediante una encuesta ¿qué necesita?, ¿qué requiere el maestro para el próximo año?, ¿cuáles son los

talleres o cursos que necesita actualización?, ¿en qué? Vamos hablar ahora de planes y programas por ejemplo, un análisis general, o de evaluación o de planeación, no sé. Pues estos son los talleres, estos son los cursos que está pidiendo el maestro, prográmenlos para las fechas y busquen el personal capacitado, que no venga a perder el tiempo con nosotros. Porque nos traemos algo, pero de nosotros mismos, de los compañeros, no porque nos traigamos del asesor que viene. Si fueran de calidad, tendríamos algo más efectivo (M7).

Por otra parte, demandan que los temas no sean homogéneos, debido que las necesidades, prácticas, instituciones y contextos, no son iguales para todos: “(...) simplemente decir uno, las necesidades más graves que hay en las aulas para que basado en esas propuestas o sugerencias se puedan determinar otros cursos, aunque sea a nivel interno, a nivel local, a nivel de zona o escuela, ya no tanto nacionales o estatales” (M7).

Consideran que las autoridades educativas delegan la responsabilidad de la calidad de la educación al docente, que le deben apostar a su profesionalización, ofertándoles procesos que consideren la identidad de este grupo profesional y que realmente se logren los propósitos e intenciones que tienen para ellos, mediante conductores capacitados y con experiencia sobre las temáticas que desarrollan, al respecto refieren:

Yo si quisiera que los que impartieran los cursos fueran más profesionales (...) es como cuando los niños también reniegan porque el maestro ni siquiera sabe; o sea cómo vamos a dar lo que no tenemos, por qué no mandan a alguien que sí

---

---

tenga para que nos pueda dar lo mejor, y nosotros a los niños, y hacer una cadenita, pero provechosa (M5).

Mediante procesos de desarrollo profesional sistematizados y diferenciados que respondan a sus necesidades sentidas:

Yo digo que ese espacio deberíamos de aprovecharlo, ¡y apostarle más! si ya nos tenemos que capacitar, ¡sí al maestro le dejan la carga de la calidad!, pues de una vez dale las herramientas, porque son los que vamos a estar directamente con los niños (...) a mí se me haría bien que hubiera una variedad (...), yo viera que eso es para mí, es mi prioridad de ahí voy a sacar mi intención, voy sacando lo que necesito; voy con toda la disposición porque esa es la que me hace falta en la práctica (...). Deberíamos de cambiar esa opinión que tenemos la mayoría, cambiar la opinión ¡pero con hechos!; voy a ir a esto curso ahora en agosto y no nada más por eso mi opinión ya cambió, con la metodología que ellos usan. Vamos a apostarle más a esas capacitaciones aprovechar esos espacios, porque es un espacio rico (M5).

Además, que deben ser programados en los tiempos más adecuados a su práctica profesional

Pero, ¿qué es lo que hacen?, ahorita que vamos a salir de vacaciones, en la última semana vénganse ahorita al curso, sale uno de vacaciones un mes, dos meses y entrando qué fue lo que vimos ya no sabe uno dónde quedó. Háganlos en su momento, en su momento y con las ganas como debe ser (M7).

---

---

Además de que se lleve una continuidad de los procesos de desarrollo profesional “los procesos de capacitación y actualización deben ser continuos y permanentes” (M3).

Las demandas que hacen los docentes respecto a los procesos de desarrollo profesional institucionalizados, tienen que ver con la realización estudios serios sobre sus necesidades formativas sentidas y las formas y tiempos más pertinentes para desarrollarse de acuerdo a los requerimientos de la práctica profesional y los contextos donde se desarrolla. Además de denunciar la poca atención que le concede el sistema educativo mexicano a sus procesos de desarrollo profesional, en correspondencia a la alta responsabilidad que les confiere sobre la calidad educativa.

### **Discusión de resultados**

Desde un enfoque preferentemente estructural (Abric, 2011), en esta investigación se conceptúa a la RS como un conjunto instituido e instituyente de naturaleza social (Jodelet, 2008), de informaciones, creencias, opiniones y actitudes que se integran como una totalidad, caracterizado por una organización y estructura particular construida por un grupo social; de manera que dicha RS permite al grupo de referencia, otorgar sentido, significado e interpretar la realidad social en la que se contextualiza el fenómeno representado.

En la conceptualización anterior desde la perspectiva estructural, se advierten los tres componentes de la RS definidos por Moscovici (1961): la información, la actitud y el campo de representación.

### **Información sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.**

Mediante la técnica de asociación libre, en esta indagación se identificó la información que poseen los docentes de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional institucionalizados, entendida esta en términos Moscovicianos, como la suma de conocimiento que posee un individuo o un grupo social sobre un determinado hecho o acontecimiento.

El hecho de que los docentes encuestados refirieran 149 términos relacionados con los dispositivos de desarrollo profesional institucionalizados, da cuenta de la diversidad de significados que poseen sobre este fenómeno social; posiblemente esta variación, derive de las diferencias en las pertenencias intergrupales y el acceso que cada uno de ellos tiene a la información sobre este objeto representado; en este sentido, para Doise (en Ibañez, 1988) existe una íntima conexión entre las RS y ciertos factores socioestructurales, tales como lugares, o estatus socialmente definidos, de manera que para él, “las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de posturas que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones” (p.172).

La información que remite la RS de los docentes de primaria sobre sus procesos de desarrollo profesional instituidos, identificada mediante la técnica de asociación libre e interpretada mediante el grupo focal, coincidiendo con Jodelet (en Ibañez, 1988), es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que se suscita mediante la

---

---

incursión de los profesores desde el inicio de su desempeño profesional en estas prácticas sociales, a través de las experiencias, las informaciones, el conocimiento y los modelos de pensamiento que se reciben y se transmiten en estos dispositivos de formación.

De manera particular, la información que poseen los profesores sobre el desarrollo profesional instituido alude principalmente a la intención, que desde una postura institucional se socializa y, de alguna manera, como dispositivo de poder (Foucault, 1998) se les impone en cuanto a que estos procesos pretenden actualizarlos, capacitarlos, profesionalizarlos y promover su superación, mejoramiento e innovación profesional aunque en el ejercicio del carácter dinámico de la RS, la elaboración que finalmente instituyen (Jodelet, 1984) sobre estos procesos es que las intencionalidades explícitas no siempre se logran debido a las formas y condiciones como se desarrollan.

La información que poseen los profesores sobre su desarrollo profesional, alude también al contenido que se aborda en estos dispositivos como: planeación, evaluación, competencias, reforma educación básica, planes y programas, habilidades digitales, estrategias, matemáticas, proyectos, tecnologías, diagnóstico y español; refiriendo los participantes que dichos contenidos son herramientas que emplean en su práctica educativa cotidiana, de manera que para ellos son significativos y que deben estar actualizados respecto a su avance en la disciplina educativa.

Se identifica que finalmente la información que instituyen (Jodelet, 1984) los participantes sobre estos dispositivos de profesionalización, tiene que ver con las metodologías empleadas, critican de estos: que en la mayoría de las ocasiones son

---

---

demasiado teóricos y no aportan mucho para la mejora de la práctica profesional, que muchos son extensos y que algunos se desarrollan con poco tiempo; aunque reconocen entre sus principales bondades que son espacios para confrontar ideas y compartir experiencias. Pero también, consideran que al no promoverse un seguimiento y evaluación de estos procesos, las autoridades educativas desconocen su impacto en la práctica educativa. Además, atribuyen la falta de logro de las intenciones de los procesos de profesionalización docente, al desempeño del conductor y a las actitudes de ellos mismos, en cuanto a no significarlos como un elemento para su mejora profesional y concebirlos como un insumo para su sistema de estímulos económicos.

Por otra parte, en cuanto a la dimensión pragmática de las RS referida por Moscovici (1961) y Jodelet (1984) vinculada íntimamente con los saberes de sentido común de los sujetos y que alude a su carácter funcional, ya que sirve de guía a las acciones de los hombres sobre su mundo como “corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen intangibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios ”(Moscovici, 1979, p. 18), se puede identificar con la actitud que tienen los docentes de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional institucionalizados, que por constituir esta otro elemento, al igual que la información de la RS se desarrolla por separado.

### **Actitud sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.**

Los resultados obtenidos mediante el cuestionario tipo Likert y el grupo focal sobre las actitudes docentes hacia los procesos de desarrollo profesional institucionalizado fueron muy congruentes y consistentes; a través de la primera técnica se pudieron identificar las categorías sobre este fenómeno de estudio consideradas por los participantes como positivas y negativas, y mediante el grupo focal, se logró interpretar los sentidos y significados que tienen para ellos dichos términos y categorías; además, se logró establecer una tipología de actitudes docentes hacia el fenómeno estudiado: positiva-realista, positiva-reflexiva-idealista, crítica reflexiva-positiva, crítica resistente y negativa-delegadora.

La mayoría de las valoraciones emitidas por los participantes son *Positivo-idealistas*, ya que consideran que los procesos de desarrollo profesional son buenos y necesarios para su desempeño profesional, aunque no se cumplan con los propósitos, con sus expectativas, o el conductor de estos procesos no cuente con las suficientes capacidades para guiar el tema a tratar, puesto que siempre obtienen algo bueno preferentemente por el intercambio de experiencia y la reflexión que promueven. De manera que los participantes le apuestan a estos procesos institucionalizados para su desarrollo profesional, no obstante que reconocen las debilidades en las formas y condiciones como se ofertan, discurso que seguramente han incorporado de las prácticas sociales y experiencias que desarrollan en estos procesos, que como dispositivos externos en términos de Foucault (1998) les impone la política educativa.

En las valoraciones *Positivas-reflexivas-idealistas*, los participantes también al igual que en la inmediata anterior, reconocen que los procesos de desarrollo profesional institucionalizados son buenos y con idea de mejora, pero que no se logran las

---

---

intenciones de mantenerlos actualizados, capacitados y profesionalizados, debido a que tienen resistencia al cambio y a las innovaciones, además de que no asume una actitud propositiva. Estos trasladan el problema de la profesionalización, a las actitudes y disposición del sujeto, objeto de formación.

En la tipología *Crítica-reflexiva-positiva*, igual que en la inmediata anterior, los participantes se critican así mismos por no asumir una actitud propositiva y constructiva, por no ser autodidacta y esperar que en estos procesos se resuelven sus necesidades de la práctica docente. Pero también, desde una visión política denuncian la responsabilidad que tienen todos los actores educativos para el logro de los propósitos de los procesos de desarrollo profesional institucionalizados; en estos últimos discursos, se evidencia el desvelamiento que hacen los docentes del carácter político de estos dispositivos de profesionalización.

En las valoraciones *Críticas-resistentes*, los docentes reconocen resistencia y falta de disposición por parte de ellos hacia los procesos de desarrollo profesional instituidos, debido a que regularmente no obtienen beneficio para la práctica docente, atribuyéndolo a las formas y condiciones como se desarrollan y al distanciamiento con sus necesidades formativas. En estas valoraciones se puede interpretar que, para los participantes, los procesos de desarrollo profesional instituidos, no consideran: la identidad del docente, sus necesidades formativas, sus sentidos y significados que tienen para ellos; de manera que no los conciben como una posibilidad para continuar formándose profesionalmente.

Finalmente, aunque en menor medida, se identifican valoraciones *Negativas-delegadoras*, los docentes refieren que por su edad estos procesos los cansan, que son para los profesionales que inician; de manera que desde una postura acomodaticia, consideran poco probable su participación en los procesos de profesionalización.

Para Moscovici, la actitud es la más fuerte de las tres dimensiones que integran la RS, por lo que refiere que “es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (en Casco, 2003, p. 121). En esta indagación, se observa en los participantes una actitud diferenciada hacia los procesos de desarrollo profesional instituidos, seguramente porque no tiene el mismo sentido y significado este fenómeno social para cada uno de ellos (Ibañez, 1988). Esta diferenciación en la actitud sobre al fenómeno estudiado, evidencia la dimensión subjetiva de la RS, definida por Jodelet (2008) como el proceso de naturaleza cognitiva y emocional que depende de la experiencia que se tenga sobre el fenómeno representado, la cual puede ser de sujetamiento o resistencia.

Aunque se identifican, en los docentes, diferencias en las actitudes hacia el fenómeno estudiado, de manera general se puede percibir una orientación más o menos favorable de sujetamiento, en términos de Jodelet (2008) o justificadora de acciones y posiciones ante un determinado hecho social, de acuerdo con Abric (2011) en cuanto que las posturas y comportamientos son condicionados por la RS, ya que la mayoría de los discursos de los participantes se ubican en una valoración positiva en relación a ese objeto social, de manera que aunque cuestionan la forma como se desarrollan, la mayoría coincide en que deben asistir de manera permanente a estos

---

---

espacios institucionalizados, alentados con la expectativa de encontrar respuestas para la mejora en su práctica educativa.

### **Núcleo central y periférico de la RS del desarrollo profesional docente.**

Para Abric (2011) y los afiliados al enfoque estructural de la RS, el campo de representación se organiza en torno al esquema o núcleo figurativo central, el cual es el elemento fundamental de la representación debido a que determina la significación y la organización de la representación. Para ellos el núcleo central, además de constituir la parte más sólida de la representación, ejerce una función organizadora y confiere significado al conjunto de los demás elementos de la representación, construyéndose mediante el proceso de objetivación, que es la “proyección reificante que nos hace materializar en imágenes concretas lo que es puramente conceptual” (Ibañez, 1988, p.186). De acuerdo con Jodelet (1984) mediante la objetivación es que los miembros de una sociedad confieren carácter de realidad a una idea que ha alcanzado significado social.

En esta indagación se encuentra que la objetivación que hacen los docentes de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional, identificada con la técnica de tris jerarquizados (Abric, 2011), como núcleo central de la RS, alude a los contenidos que se revisan en estos dispositivos instituidos como: planeación, evaluación, competencias, estrategias, proyectos y diagnóstico. Los participantes exponen, en el grupo focal, que estos contenidos son términos importantes para ellos porque tienen que ver con su quehacer docente cotidiano y que son temáticas en las que requieren

---

---

estar actualizados en congruencia con los avances acelerados de la disciplina educativa; pero también reconocen que aunque estos se retoman continuamente, no se han logrado dominar completamente.

De la misma forma como identifican al contenido como núcleo central de los procesos de desarrollo profesional instituidos, también objetivan la intención de estos procesos, en una imagen que permite concebir su visión menos abstracta de este objeto representado. Con la técnica de tris jerarquizados, se encontró que para los docentes de primaria, la intención de mantenerlos actualizados, capacitados y profesionalizados, es un elemento figurativo que hace más accesible a su pensamiento concreto, un fenómeno sumamente abstracto como es el desarrollo profesional instituido; de manera que ponderan a la intención de estos procesos, como núcleo central de este fenómeno social.

Mediante el grupo focal, se corrobora a la intención de estos procesos como elemento central de la RS, develándose, en los discursos de los participantes, tres tipos de intenciones: a) racional-técnica, en la que se ubican los discursos que conciben los procesos de desarrollo profesional como instrumentos o herramientas para solucionar los problemas de la práctica docente mediante la adquisición y aplicación de conocimientos teóricos y técnicos. En esta orientación, se observa que los docentes han incorporado la visión tecnocrática que les imponen los dispositivos externos como entramados de relaciones de saber y poder (Foucault, 1998). Por otra parte, se encuentra la orientación b) reflexiva, a partir de la que los profesores conciben los procesos de desarrollo profesional como una oportunidad de reflexión, de análisis e

---

---

indagación de su propia práctica y se comprometen consigo mismo en el proceso de mejora constante.

Finalmente, en la c) crítica emancipadora, los profesores analizan y cuestionan los procesos de desarrollo profesional instituidos, en cuanto a los límites que impone a la práctica educativa e incorporan el sentido social y político de estos procesos, que en tanto dispositivos externos (Foucault, 1998) les subyace el poder y la representación de las ideologías institucionalizadas sobre las formas y condiciones del desarrollo profesional.

En general, no obstante que los profesores de primaria reconocen que las intenciones explícitas del Estado en cuanto a los procesos de desarrollo profesional son buenas, consideran que no siempre se logran, debido a las formas y condiciones como se ofertan; pero aun así, los conciben como una oportunidad o posibilidad para continuar profesionalizándose y lograr competencias docentes y calidad educativa. En este sentido, a decir de Araya (2002), la objetivación da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de la RS y cómo intervienen los esquemas ya contruidos en la elaboración de nuevas representaciones.

Por otra parte, de acuerdo con Abric (2011), los elementos periféricos

Se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él, es decir que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo central. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto (p. 23).

---

---

De manera que los elementos periféricos, también están jerarquizados, muy próximos al núcleo central y tienen el papel de ilustrar, aclarar, o justificar la significación de la representación.

Con la técnica de tris jerarquizados se identifica como núcleo periférico de la RS a las metodologías y características de los procesos de desarrollo profesional institucionalizados. Los elementos periféricos, cumpliendo con su función de concreción en la realidad (Abric, 2011), en tanto permiten denominarla con términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato, los participantes develan en el grupo focal, que debido al empleo de metodologías inapropiadas a sus características identitarias y a sus necesidades de la práctica educativa, a las capacidades limitadas del conductor, a los tiempos en que se ofertan, entre otras, integrando los elementos de la situación presente que viven en los procesos de desarrollo profesional instituidos, consideran que mediante estos procesos no logran estar actualizados, capacitados, profesionalizados e innovar su práctica educativa. De manera que no han logrado estar actualizados en los contenidos trascendentales para su práctica profesional como: planeación, evaluación, estrategias, competencias, proyectos, diagnóstico, entre otros.

Los participantes exponen, en tanto elementos periféricos de la RS, situaciones vividas que argumentan y justifican el limitado logro de las intenciones de los procesos de desarrollo profesional, develado este último, como núcleo central de la RS. A decir de ellos, existe un limitado y, muchas de las ocasiones, nulo seguimiento y evaluación por parte de las autoridades educativas, de manera que se desconoce el impacto de estos procesos en la práctica educativa. Aunque también reconocen que no se logran las intenciones de los procesos de desarrollo profesional, por su limitada capacidad

autodidacta, reconociendo la génesis de esta en los procesos vividos de formación inicial y permanente, de manera que encuentran contradictorio que puedan responder a los propósitos curriculares actuales en cuanto a contribuir a la formación de alumnos que aprendan a aprender, cuando ellos carecen de dicha capacidad. Además reconocen en algunos profesores, actitudes de resistencias al cambio que contribuyen al restringido logro de las intenciones de estos procesos de profesionalización instituidos.

En conclusión, el núcleo central de la RS que poseen los docentes de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional y siendo el elemento más estable de la representación mantenido en el trascurso de la presente indagación, y que de alguna manera garantiza su perennidad y el que se resistirá más al cambio, Abric (2011), es la intencionalidad explícita e institucionalizada, respecto a que mediante estos procesos se puede contribuir a mantener a los profesores actualizados, capacitados y profesionalizados en su desempeño profesional; aunque los docentes reconocen que dichas intencionalidades se han mantenido muy distantes de lograrse mediante dichos procesos.

Mientras tanto, el núcleo periférico en cumplimiento de su función de defensa (Abric, 2011) del núcleo central de la representación, en tanto que la transformación de una representación se opera mediante la transformación de sus elementos periféricos como: cambio de ponderación, interpretaciones nuevas, deformaciones funcionales defensivas, integración condicional de elementos contradictorios; se encuentra que las intencionalidades de los procesos de desarrollo profesional instituidos, encuentran contradicciones en las metodologías, características, tiempos, capacidades de los

---

---

sujetos que coordinan, seguimiento y evaluación de dichos procesos; así como en las capacidades autodidactas, actitudes de resistencia y apatía, de manera muy particular en las identidades de los beneficiarios del desarrollo profesional instituido.

En suma, se encuentran estrechamente relacionados el núcleo central y periférico de la RS que tienen los docentes de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos. Considerando la dimensión dinámica de la RS (Jodelet, 2008), en tanto proceso instituyente; hipotéticamente, los elementos periféricos, cumpliendo con su función de regulación (Abric, 2011), en tanto más flexibles que los centrales y que tienen la posibilidad de adaptación a las evoluciones del contexto, si se modifican de manera positiva las metodologías, características, tiempos, capacidades de los sujetos que coordinan, si existe seguimiento y evaluación de dichos procesos; si se promueven capacidades autodidactas, actitudes positivas e identidad del docente para que realmente se logren las intenciones de mantenerlos actualizados, profesionalizados y promover su superación profesional, se modificaría la RS que tienen este grupo profesional sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos.

### **Modelo tridimensional de RS del desarrollo profesional docente**

Los profesores de educación primaria, instituyen (Jodelet, 2008) la RS, sobre su desarrollo profesional instituido, mediante las prácticas sociales, experiencias, informaciones y modelos de pensamiento socialmente elaborados y compartidos en estos espacios formativos desde el inicio de su ejercicio profesional. También, mediante estos dispositivos de profesionalización, los docentes configuran y reconfiguran su

identidad profesional. Conceptuando la identidad como la representación ideal y afectiva que tiene de sí mismo un individuo. A decir de Fortes y Lomnitz (1991), el individuo se desarrolla a través de una serie de identificaciones con los otros, y en el juego de identificaciones se va desarrollando un concepto de sí mismo y un sentido de mismidad y de diferencia con los demás al interior del grupo.

De manera que la RS que instituyen los docentes sobre su desarrollo profesional, adquiere un papel significativo en la constitución de sus subjetividades y cumple a decir de Abric (2011) con su función identitaria en cuanto a que conforma sentido de pertenencia y facilita las relaciones entre sus miembros acrecentando sus ideas y opiniones sobre el fenómeno representando.

La figura 3 muestra el modelo de desarrollo profesional que instituyen los profesores de educación primaria mediante los intercambios que tienen en estos espacios; mismos que forman parte del complejo y dinámico entramado de relaciones en las que los profesores configuran sus representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente; al incursionar en estas relaciones, se “reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (Gysling, 1992, p.12).

Las representaciones *subjetivas*, refieren a la manera en que los docentes de manera idiosincrática, organizan cognitivamente su experiencia social, creencias, valoraciones, juicios e imágenes de la profesión docente; mientras que las colectivas son construidas mediante los intercambios *intersubjetivos*, de representaciones, experiencias y saberes especializados de la profesión docente. Entonces, los

significados que instituyen como miembro de una profesión, la de los docentes, contribuye a la conformación de su identidad, y esta última a su vez es partícipe como producto en la configuración de la RS que construyen sobre su desarrollo profesional, pero también como proceso, la RS del desarrollo profesional, cumpliendo con su función identitaria (Abric, 2011) contribuye a la conformación de la identidad de este profesional de la educación.

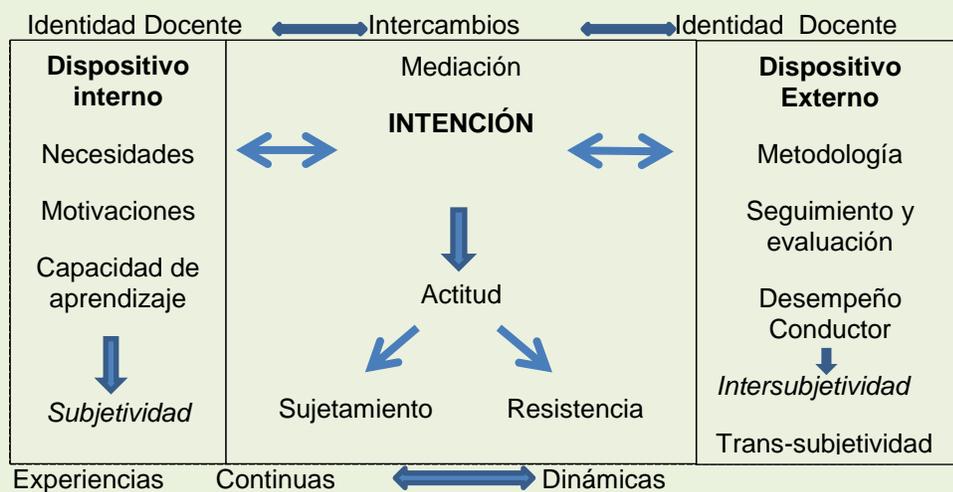


Figura 3. Modelo tridimensional de RS sobre el desarrollo profesional docente.

Para Foucault (2007, p. 31), el dispositivo es “todo esto que, de una manera o de otra, tiene la capacidad de captar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los

seres vivos”; de manera que a este, le subyacen las diversas formas de saber y poder. Entonces, la RS sobre el desarrollo profesional de los profesores, está permeada en tanto dispositivos, por los entramados internos y externos de relaciones de saber y poder. Los **dispositivos internos** representan la *subjetividad* del individuo, son de naturaleza cognitiva y emocional, y dependen de su experiencia en estos espacios de formación, en estos figuran sus afectos, deseos e imaginario construido *intersubjetivamente* (Jodelet, 2008); mientras que los **dispositivos externos**, refieren a los dispositivos a los que son sometidos los docentes para perfeccionar su desempeño profesional y representan las ideologías institucionalizadas de la profesionalización docente (*trans-subjetividad*).

De manera que la RS que posee el docente sobre su desarrollo profesional, está sometido por un lado a nivel individual, en tanto **dispositivo interno**, a las fuerzas existentes de su entramado psíquico, a su *subjetividad*, como necesidades, motivaciones, valoraciones, juicios, capacidades y habilidades para el aprendizaje como autodidactismo; a sus propias actitudes hacia estos dispositivos que van desde actitudes de sujetamiento (Jodelet, 2008), como las positivas-realistas y positivas-reflexivas-idealistas, hasta las de resistencia (Jodelet, 2008), como las críticas-reflexivas-positivas y las críticas resistentes; además a sus necesidades e intereses personales y profesionales sobre estos procesos formativos.

Pero por otra parte, la RS, está permeada y sometida a las formas y condiciones como se formalizan los procesos de desarrollo profesional instituidos; a partir de la elaboración, negociación y producción *intersubjetiva* (Jodelet, 2008), realizadas en la interacción y comunicación verbal directa con los otros sujetos, en

estos espacios de profesionalización. Los significados que instituyen los profesores mediante estos intercambios *intersubjetivos*, en tanto **dispositivos externos** que les impone la política educativa (Castañeda, 2007), que las metodologías empleadas, el desempeño de los sujetos que coordinan y la evaluación y seguimiento que se desarrolla de estos procesos de profesionalización instituidos, no resultan los mejores para promover en ellos su actualización y mejoramiento profesional.

Los **dispositivos internos y externos** implicados en la configuración de la RS que instituyen los profesores sobre su desarrollo profesional, están en constante tensión y son categóricos para el logro de la **intención** que pretenden estos procesos, en cuanto a mantenerlos actualizados, capacitados, profesionalizados y promover su superación, mejoramiento e innovación profesional que pretenden desarrollar competencias que les permitan contribuir al logro de la calidad educativa.

Los sentidos y significados construidos a través de la *mediación* entre los **dispositivos internos y externos**, también orientan la **intención** que tienen los profesores sobre dichos procesos formativos (Imbernón, 1994), en cuanto a concebirlos como un instrumentos o herramientas para solucionar los problemas de la práctica docente, mediante la adquisición y aplicación de conocimientos teóricos y técnicos(racional-técnica); como una oportunidad de reflexión, de análisis e indagación de la propia práctica, comprometiéndose consigo mismo en el proceso de mejora constante(reflexiva) o bien analizarlos y cuestionarlos por los límites que les impone a la práctica educativa, incorporando el sentido social y político, que en tanto **dispositivos externos** (Foucault, 1998) les subyace el poder y la representación de las ideologías

---

---

institucionalizadas sobre las formas y condiciones del desarrollo profesional (crítica emancipadora).

En la significación de la **intención** develada por los profesores de su desarrollo profesional instituido, en cuanto a los marcos impuestos por los funcionamientos institucionales sobre el desarrollo profesional, también se identifica la esfera *trans subjetiva* planteada por Jodelet (2008), de manera que el desarrollo profesional, también moviliza representaciones *trans-subjetivas* en los profesores, interpretaciones de consenso o de disenso diferentes. En suma, los significados y sentidos que construyen los docentes mediante los **dispositivos internos y externos** realizan una función de *mediación* para la posición tomada ante estos procesos de profesionalización, develada a través de una *actitud de sujetamiento o resistencia* (Jodelet,2008).

En conclusión, para los profesores de primaria, *los procesos de desarrollo profesional institucionalizados son mecanismos que se les imponen desde el inicio de su ejercicio profesional, como alternativa que puede posibilitar su actualización, capacitación, profesionalización e innovación de su desempeño profesional; intención que se logrará siempre y cuando, por una parte, estos procesos respondan a sus necesidades particulares de profesionalización permanente, motivaciones, actitudes y promuevan habilidades y capacidades autodidactas en ellos (dispositivo interno); mientras que por otra, se requiere que los conductores de dichos espacios formativos, dominen los temas a desarrollar y empleen metodologías pertinentes a las necesidades de su quehacer docente, además de que se promueva por parte de las autoridades el*

---

---

*desarrollo de seguimientos y evaluación continua de estos procesos de profesionalización (**dispositivo externo**).*

Esta RS que poseen los profesores sobre su desarrollo profesional instituido, coincide con lo que plantean Casey y Apple (1992) en cuanto a que ante la percepción que tienen las autoridades educativas de la desprofesionalización de los profesores, se les somete a dispositivos homogéneos y permanentes de desarrollo profesional; ante este supuesto de generalización de necesidades de formación, se pretende mejorar la docencia al margen de los docentes en su consideración de personas, de identidades profesionales y de prácticas que desarrollan su quehacer en condiciones laborales y políticas determinadas; Castañeda (2007), refiere que estos procesos están generando crisis de identidades en los docentes.

En esta misma línea, Ducoing (2007) identifica una visión instrumental, cuando se concibe la formación docente al margen de la identidad profesional, debido a que no se considera su subjetividad, los significados y sentidos que el sujeto otorga a los conocimientos, a sus experiencias, a sus relaciones con el otro y a su propia opción formativa.

Podemos concluir que la RS que los docentes instituyen sobre su desarrollo profesional, tiene como eje rector, la **intencionalidad** que le significa a los profesores este fenómeno, quienes mediante su reapropiación existencial y revaloración, manifiestan una actitud de sujetamiento o resistencia (Jodelet, 2008). Dicha **intencionalidad** se encuentra *mediada* por una parte, por la *subjetividad* del docente, **dispositivo interno** referido a las motivaciones, intereses, sentidos y significados que de manera intrínseca les confiere a dichos procesos; pero por otra, a los intercambios

---

---

*intersubjetivos* generados y negociados en los **dispositivos externos**, a los que les subyace una carga ideológica *trans-subjetiva* respecto a las intencionalidades y sentidos tecnocráticos que poseen los dispositivos instituidos implementados por la política educativa para profesionalizarlos.

El modelo tridimensional de RS presentado en este trabajo, pretende contribuir a aportar algunos elementos a las explicaciones vigentes sobre la génesis de los fenómenos complejos y multirreferenciales planteados por Moscovici (1961) como RS. Este modelo coloca como eje al sujeto, conceptualizado desde la postura de Touraine (2007), como aquel que posee voluntad y libertad de afirmación de su singularidad y reivindicación identitaria, quien de una manera emancipadora de acuerdo a la **intencionalidad** consciente que le significa el fenómeno representado, va a fundar su representación y su orientación actitudinal de sujeción o resistencia hacia el fenómeno representado.

Al igual que Jodelet (2008), este modelo tridimensional de RS, considera intervinientes en su génesis y funciones, las tres esferas de pertenencia de la representación: la subjetividad, la intersubjetividad y la tras-subjetividad. Aunque a diferencia de esta autora, en las tres esferas se reconocen los entramados de relaciones de saber y poder inmanentes a las relaciones intersubjetivas, definidos por Foucault (2007), como dispositivos. Por un lado, los **dispositivos externos**, orientan la representación del sujeto en consonancia con los marcos e ideologías sociales institucionalizadas. Siendo estos marcos fuente de la esfera trans-subjetiva; esta, también tiene su génesis en los **dispositivos externos** que intervienen en la dinámica de configuración de la RS, aunque esta última se sitúa en relación con la

---

---

intersubjetividad y con la subjetividad, debido a que remite a lo que es común para los miembros de un mismo colectivo.

Por otra parte, los **dispositivos internos**, como las necesidades, motivaciones, intereses y actitudes, en tanto subjetividades construidas y reconstruidas mediante los intercambios sociales, han logrado internalizarse en el inconsciente institucionalizado (Lapassade,1985), de manera que también detentan el saber y poder en tanto ideologías institucionalizadas internalizadas en la subjetividad del individuo, y finalmente justifican (Abric, 2011) las acciones y posiciones de un determinado hecho social.

La postura presentada en este trabajo sobre los dispositivos internos y externos intervinientes en la RS, retomada de Foucault (2007), se aleja de la tendencia estructuralista, en el sentido del reconocimiento que este autor hace, de que donde hay poder, hay resistencia; de manera que la idea de sujeto es convocada por la “transformación de una conciencia de sí que se vuelve más fuerte que la conciencia de las reglas y de las normas, así como de las exigencias de los sistemas dentro de los cuales se vive y se actúa” (Touraine, 2007, p.16). Precisamente en la voluntad e **intencionalidad** consciente reconocida en el sujeto que instituye la RS, se encuentra el reconocimiento de libertad y capacidad recreadora del sujeto para transformar las diferentes modalidades de representación. Esta última idea, cercana a la dinámica procesual de la RS planteada por Jodelet (2008), en cuanto a que la RS es al mismo tiempo instituida (producto) e instituyente (proceso).

---

---

## CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos encontrados en esta indagación, se establece que el desarrollo profesional docente es un fenómeno de naturaleza social complejo y multirreferencial que mediante los intercambios que tienen los profesores de educación primaria -en tanto categoría social-, en estos procesos instituidos de profesionalización desde el inicio de su ejercicio profesional, instituyen (Jodelet, 2008) informaciones, actitudes, valores, motivaciones, sentidos y significados, que elaboran y comparten mediante la mediación de sus características identitarias como grupo social particular, los cuales dan forma y organización en términos Moscovicianos (1961) a la RS sobre dicho fenómeno.

En tanto RS, desde un enfoque estructural, el desarrollo profesional instituido de los profesores de primaria, se caracteriza por poseer un contenido: información, actitud y campo de representación.

En este estudio se encontró que la información que vienen instituyendo los profesores sobre su desarrollo profesional, tiene que ver preferentemente con la intención, que desde una postura técnica racional y posiblemente por las limitaciones autodidactas para resolver las problemáticas de su quehacer docente se convierte en una apuesta prioritaria o posiblemente única, a que dichos procesos los mantengan actualizados, capacitados, profesionalizados y promuevan su superación, mejoramiento e innovación profesional.

A partir de las tensiones entre las necesidades insatisfechas, las expectativas no cumplidas y las demandas de la práctica profesional, los profesores reconocen que las intencionalidades explícitas no siempre se logran, debido a que las metodologías que se desarrollan en los espacios de profesionalización son demasiado teóricas y no aportan mucho para la mejora de la práctica profesional; que existe falta de seguimiento y evaluación, lo que genera un desconocimiento de las autoridades educativas del impacto que tienen estos procesos en la práctica educativa; que los conductores tienen poca capacidad y limitado desempeño para lograr los objetivos; y que las actitudes de ellos mismos resultan poco favorables, en cuanto a no significarse como una alternativa para su mejoramiento profesional y concebirlos sólo como un insumo para su sistema de estímulos económicos.

Aunque los docentes están conscientes de que las intencionalidades de los procesos de desarrollo profesional casi nunca se logran, no visualizan estrategias alternativas a las instituidas que les permitan mejorar su práctica profesional. Esta posición, que podría ser considerada acomodaticia, posiblemente es impuesta como dispositivo externo (Foucault, 1998), a partir de los modelos de formación y de desarrollo profesional promovidos por las políticas educativas, al no considerar las necesidades particulares y contextuales de las prácticas educativas, y mucho menos las subjetividades, formas de aprendizaje e identidades de los profesores.

Posiblemente también, el interés por mantener esta dependencia y sujetamiento de los profesores a los dispositivos externos de formación, mediante la sujeción a sus sistemas de estímulos económicos, es una estrategia de control para que los docentes

---

---

no se den cuenta de los márgenes de autonomía como espacio de decisión para actuar en la práctica profesional y de manera particular en su desarrollo profesional.

En cuanto a la actitud, como otro componente de la RS, esta indagación da cuenta de que es el componente más importante de la representación, ya que la posición favorable o desfavorable que tienen los profesores hacia los procesos de desarrollo profesional instituido, se encuentra en función de la actitud asumida. La hipótesis anterior se deriva de la tipología de actitudes establecida de los profesores de primaria hacia los procesos de desarrollo profesional instituidos, que van desde positivas-realistas, positivas-reflexivas-idealistas, críticas reflexivas-positivas, hasta las críticas resistentes y negativas-delegadoras.

Aunque se encontraron actitudes diferenciadas en los profesores hacia los procesos de desarrollo profesional instituidos, lo que da cuenta de la dimensión subjetiva de la RS, de manera general se localizó una orientación de sujetamiento a decir de Jodelet (2008) o justificadora de acciones y posiciones ante un determinado hecho social, de acuerdo con Abric (2011); debido a que tres de las cinco actitudes identificadas presentan una orientación positiva hacia los procesos de desarrollo profesional.

Aunque todos los profesores reconocen debilidades en las formas y condiciones como se desarrollan estos procesos, para ellos siguen teniendo un significado de mejora profesional y los conciben como una oportunidad para su profesionalización. A partir del planteamiento anterior, la pregunta obligada que surge y que puede resultar una línea para futuras indagaciones es: ¿por qué los profesores continúan apostándole

---

---

a estos procesos institucionalizados para su desarrollo profesional, si a decir de ellos no han logrado las intenciones para las cuales se ofertan?

Por otra parte, se identifica que la intencionalidad explícita e institucionalizada, respecto a que mediante estos procesos se puede contribuir a mantener a los profesores actualizados, capacitados y profesionalizados en su desempeño profesional también resulta el núcleo central de la RS que poseen los profesores de primaria sobre los procesos de desarrollo profesional y que viene determinando la significación y organización de la representación sobre este fenómeno, debido a que resulta el elemento más estable mantenido durante las tres etapas de indagación y es el que de alguna manera puede garantizar su perennidad y su resistencia al cambio (Abric, 2011).

Mientras que las metodologías, características, tiempos, capacidades de los sujetos que coordinan, seguimiento y evaluación de los procesos de desarrollo profesional; así como las limitadas capacidades autodidactas, actitudes de resistencia y apatía de los profesores, establecidas como núcleo periférico en cumplimiento de su función de defensa (Abric, 2011), resguarda el núcleo central de la RS sobre dicho fenómeno.

De manera que se encuentran estrechamente relacionados el núcleo central y periférico de la RS que tienen los docentes de nivel primaria sobre los procesos de desarrollo profesional instituidos, hipotéticamente si se modifican de manera positiva las metodologías, características, tiempos, capacidades de los sujetos que coordinan, si existe seguimiento y evaluación de dichos procesos; si se promueven capacidades autodidactas, actitudes positivas en los docentes para que realmente se logren las

---

---

intenciones de mantenerlos actualizados, profesionalizados y promover su mejoramiento profesional, se modificaría la RS que tienen este grupo profesional sobre dichos procesos de desarrollo profesional instituidos.

Por otra parte, mediante esta indagación se logró interpretar que la mayoría de los profesores tienen motivaciones profesionales para participar en los procesos de desarrollo profesional instituidos. Dichas motivaciones las sustentan en el cuestionamiento que realizan a la educación inicial recibida, ya que la consideran insuficiente para solucionar los problemas de la práctica profesional; además de que consideran que requieren estar permanentemente actualizados, capacitados y profesionalizados para mejorar su quehacer docente, debido a que sus alumnos están en constantes cambios derivados de los diferentes contextos donde interactúan y se desarrollan, y de la evolución vertiginosa de la tecnología y el conocimiento de las disciplinas educativas.

Por otra parte, en tanto individuos con aspiraciones, también se develan en los profesores motivaciones de mejoramiento personal de tipo económico y de desarrollo personal, con posibilidad de obtener mediante los procesos de desarrollo profesional.

Podría cuestionarse el hecho de que si existen motivaciones profesionales y personales para desarrollarse profesionalmente, ¿por qué los profesores no buscan su propia opción formativa que realmente responda a las subjetividades, sentidos y significados que le otorgan al conocimiento y a las particularidades de su ejercicio profesional?

Si para los docentes los procesos de desarrollo profesional institucionalizados son mecanismos que se les imponen desde el inicio de su ejercicio profesional, como alternativa que puede posibilitar su actualización, capacitación, profesionalización e innovación de su desempeño profesional; **intención** que se logrará siempre y cuando, por una parte estos procesos respondan a sus necesidades particulares de profesionalización permanente, motivaciones, actitudes y promuevan habilidades y capacidades autodidactas en ellos (**dispositivo interno**); pero por otra, requieren que los conductores de dichos espacios formativo dominen los temas a desarrollar y empleen metodologías pertinentes a las necesidades de su quehacer docente, además de que se promueva por parte de las autoridades el desarrollo de seguimientos y evaluación continua de estos procesos de profesionalización (**dispositivo externo**).

Esta RS que tienen los profesores sobre su desarrollo profesional, advierte un cuestionamiento enérgico al modelo vigente, en cuanto concebirlo poco pertinente para las intenciones que pretende y no logra, en cuanto a mantenerlos actualizados, profesionalizados y mejorar su desempeño profesional.

¿Será que el modelo vigente de desarrollo profesional docente ya está agotado?, ¿qué la apuesta actual al desarrollo profesional en servicio, en detrimento de la formación inicial docente, ya no resulta pertinente? Los hallazgos encontrados en esta indagación no proporcionan los suficientes argumentos para responder los anteriores cuestionamientos, puesto que no eran parte de sus objetivos, son interrogantes que quedan diferidas para estudios posteriores; lo que sí podemos afirmar a partir de los resultados de esta investigación, es que el modelo, las formas y condiciones actuales como se ofertan los procesos de desarrollo profesional instituidos no están logrando las

---

---

intenciones de mantener actualizados, profesionalizados y desarrollar competencias para la mejora del quehacer docente, por lo que es impostergable su redefinición.

De acuerdo al modelo de desarrollo profesional instituido que tienen representado los profesores, expuesto en la presente indagación, la redefinición de este modelo debe tener como eje rector a los profesores, considerar su subjetividad, identidad, motivaciones, formas de aprender, sentidos y significados que tienen para ellos dichos procesos para la mejora profesional y personal, esto último, en cuanto a la mejora de su calidad de vida. Son ellos los que deben proponer, cuál es la mejor manera de “mantenerse en forma” en términos de Ferry (1990) para responder a los requerimientos cambiantes de su quehacer profesional.

Por otra parte, en cuanto dispositivos externos, la redefinición del modelo de desarrollo profesional institucionalizado debe ser un proceso sistematizado, el cual mediante estudios serios, debe identificar las necesidades sentidas y reales de los profesores que deriven en propuestas diversificadas y pertinentes a los contextos y necesidades de las prácticas educativas, que seguramente no van a ser iguales para todos. Además, para que las autoridades educativas conozcan realmente el impacto de los procesos de desarrollo profesional en las prácticas educativas y solamente en razón de ello tomen las mejores decisiones al respecto, el modelo de desarrollo profesional debe contemplar un seguimiento y evaluación permanente. El nuevo modelo de desarrollo profesional debe reconocer, emplear y desarrollar capacidades, habilidades y actitudes que promuevan el autodidactismo, la investigación y trabajo colaborativo en los profesores; pero también estos procesos investigativos, colaborativos y

---

---

autogestionados por los propios docentes, deben reconocerse en los sistemas de evaluación de estímulos.

Por otra parte, otra potencialidad alcanzada mediante esta indagación, sumada a dar cuenta de los objetivos planteados en la investigación, es la contribución de un modelo tridimensional de RS, el cual pretende abonar elementos a las explicaciones vigentes sobre la génesis de la RS; colocando como centro al sujeto de Touraine (2007), con voluntad y libertad de instituir su RS, a partir de la intencionalidad consciente que le significa el fenómeno representado.

El modelo construido, retoma las esferas planteadas por Jodelet (2008), intervinientes en la génesis y funciones de la RS: la subjetividad, la intersubjetividad y la tras-subjetividad. Aunque, a diferencia de esta, se considera que en las esferas existen entramados de relaciones de saber y poder inherentes a las relaciones intersubjetivas, denominados dispositivos en términos Foucaultianos (2007).

En tanto que el sujeto con voluntad e intención, es el eje del modelo construido, se considera que a través de la mediación que se suscita entre los dispositivos internos en tanto subjetividades internalizadas y justificadoras de los modelos ideológicos institucionalizados mediante los intercambios sociales, y los dispositivos externos que representan los marcos e ideologías sociales institucionalizadas, el sujeto, desplegando su voluntad e intencionalidad consciente, instituye diferentes modalidades de representación y en razón de lo que le significa dicha intencionalidad, despliega una orientación global de sujeción o resistencia hacia el fenómeno representado.

Otra potencialidad derivada de la presente indagación, es la propuesta de una metodología plurimetodológica para el estudio de las RS desde el enfoque estructural, la cual resultó altamente pertinente y eficaz para el estudio de dicho fenómeno social.

Abric (2011), propone un enfoque plurimetodológico con metodologías y técnicas concretas para estudiar un fenómeno complejo como es la RS, desde el enfoque estructural. En esta investigación, se diseñó la técnica de asociación libre para identificar el contenido de la representación y la técnica de tris jerarquizados para establecer la estructura y organización de la RS que tienen los profesores de primaria sobre su desarrollo profesional instituido, técnicas propuestas por Abric (2011). Pero también se sumó a la propuesta de esta autor, una escala Likert, para indagar la orientación actitudinal de los participantes hacia la información que les remite dicha representación. Además de desarrollar un grupo focal para interpretar las motivaciones, sentidos y significados que tienen los participantes sobre este fenómeno social.

Al combinar metodologías y técnicas derivadas de los enfoques cuantitativos y cualitativos en tres etapas de indagación, no sólo se logró identificar la estructura y organización de la RS, sino que se pudieron comprender las motivaciones, sentidos y significados que para los profesores de primaria tienen la estructura y organización de la RS sobre el desarrollo profesional instituido. Es pertinente señalar, que esto último fue posible mediante la aplicación de la técnica de grupo focal, la cual proporcionó hallazgos sumamente valiosos para interpretar dichos sentidos y significados.

También mediante esta indagación, se corrobora la vigencia de la TRS planteada por Moscovici en 1961 para el estudio de fenómenos sociales complejos; además de

---

---

desarrollar los aportes que realiza Jodelet (2008) a la teoría como es el carácter dinámico de la RS en cuanto a que es un producto instituido y un proceso instituyente, y la validez de las tres esferas de pertenencia que intervienen en la génesis y funciones de la RS: la subjetividad, intersubjetividad y tras-subjetividad, estas dos últimas advertidas por Jodelet (2008), como poco retomadas en los estudios sobre dicho fenómeno social.

Finalmente, la presente investigación no se pretende concluir el estudio del desarrollo profesional instituido dirigido a los docentes, más bien abre la indagación sobre la temática y establece algunas líneas para futuras investigaciones sobre este fenómeno, las cuales fueron planteadas anteriormente; además de que abona a las investigaciones educativas sobre RS y de manera particular contribuye al conocimiento de un campo poco explorado como es el desarrollo profesional docente.

## REFERENCIAS

- Abric, J.C. (2011). *Prácticas sociales y representaciones*. Tercera ed. México: Coyoacán.
- Aguilar, S., Mazzitelli C., Chacoma, M. y Aparicio, C. (2011). Saberes del docente y RS: Implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Actualidades Investigativas en Educación*. 11(2); 1-28.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alves, W. M. (2003). *Las RS que los profesores de educación especial de Recife/ Pernambuco hacen de su formación*. TESEO Bases de datos de las tesis doctorales de las universidades españolas del ministerio de educación y ciencia.
- Anzaldúa, R. (2008). *Sujetos y saberes en los dispositivos de la modernidad*. México: UPN.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Costa Rica. Ed. Agencia Sueca para el desarrollo internacional. En <http://www.flacso.or.cr>.
- Ballesteros, Z. (2011). RS de los docentes hacia la reforma curricular 2006 en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1(2); 391-407.

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*. 9 (s/n);3.1-3.15.

Banchs, M. (2001). Jugando en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *FERMENTUM*. 11(30); 11-32.

Banchs, M. (1986). Concepto de representación social. Análisis comparativo. Publicación de la escuela de psicología. *CCV, Revista Costarricense de psicología*. 5 (89); 27-40.

Banchs, M. (1996). Construccinismo social y representaciones sociales. Algunos puntos de encuentro y desencuentro. *AVEPSO*. XIX (2); 2-10.

Barba, B. (2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes. Un análisis de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* .XV (44); 251-275.

Barberena, D. M. (2008). *Las RS de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre la carrera de técnico superior universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula*. Tesis Doctoral del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En

<http://www.uaeh.edu.mx/docencia/Tesis/icshu/doctorado/documentos/Las%20representaciones%20sociales.pdf>.

Barrón, M.T. y Hernández, J.M.V. (2007). *Las Representaciones Sociales en los Docentes Médicos Del Instituto Mexicano Del Seguro Social*. Memoria IX Congreso COMIE, Mérida, México.

Bartolini, A.M., D Angelo, V. E. y Vivas D. R. (2010). RS de profesores universitarios afectados por un proceso de fusión académico-administrativa. Caso universidad autónoma de entre Ríos. *Revista universitas humanística*. (70) 13-28. En Redalyc. <http://www.redalyc.org/src/inio/ArtPdfRed.jsp?iCve=79119344002>.

Beillerot, J. (1998). *La formación de Formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Berger P. y Luckmann T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bravo, G. (2007). *La formación de profesionistas de la educación en tres unidades públicas. Un estudio de las representaciones sociales de los estudiantes*. FES Aragón de la UNAM. Memoria IX Congreso COMIE, Mérida, México.

Campo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las RS. Un caso sobre el rol orientador del docente. *Redalyc. Revista universitas* opción 25 (60); 41-54. En <http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31012531004>

Cardoso, J. N. (2011). *Contenido y estructura de RS de pedagogía y pedagogos en docentes de ciencias*. Universidad de Burgos Brasil. Tesis doctorado. En [dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/161/1/Cardoso\\_Brabo.pdf](https://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/161/1/Cardoso_Brabo.pdf).

- Casco, F. J. (2003). *Ideas y representaciones sociales de la adolescencia*. Tesis Doctoral de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. En <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/611/ideas-y-representaciones-sociales-de-la-adolescencia/>
- Castañeda, M. A. (2007). *Narrativas e identidades en la formación permanente de docentes*. Memoria del IX Congreso COMIE, Mérida, México.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Covarrubias-Papahiu, P. y García, M. (2007). *Representaciones sobre la construcción del conocimiento científico en psicología. Un caso de estudiantes universitarios*. Memoria IX Congreso, COMIE, Mérida, México.
- Covarrubias-Papahiu, P. y Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*. 29 (115);49-71.
- Covarrubias-Papahiu, P. y Perusquia, M. (2009). *Prácticas de enseñanza que favorecen el Aprendizaje. Un estudio sobre las Representaciones de estudiantes universitarios*. Memoria del X Congreso COMIE, Veracruz, México.
- Creswell, J. (2005). *Research Desing. Cualitative, Cuantitative, and Mixed Methods Approaches*. Road. California Estados Unidos.
- De la Rosa, Ma. De los A. (2011). *Las RS de niños y niñas sobre su experiencia de vida como infantes*. Memoria del XI Congreso COMIE, México D.F.

- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Síntesis psicología.
- Di Giacomo, J. (1987). Teoría y método de las representaciones sociales. En Páez, D. *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social*. Madrid, España: Fundamentos. En URL: <http://www.reduc.cl/aula/genfoque.pdf>.
- Domènech, M. (1998). El problema de “lo social” en la psicología social. Algunas consideraciones desde la sociología del conocimiento científico. *Anthropos*, (177); 34-39.
- Domínguez, S. (2003). RS de los maestros de primaria acerca del niño. *Investigación en Salud*. V (003); s/p.
- Dorantes, J. (2011). *RS de la reforma en educación secundaria 2006*. Memoria del XI Congreso COMIE, México D.F.
- Ducoing, P. (2007). *Una lectura sobre las políticas y estrategias de formación de maestros*. Memoria IX Congreso, COMIE, Mérida, México.
- Elejabarrieta, F. (1991). Las representaciones sociales. En Echevarria, A. *Psicología social socio cognitiva*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Espadas, C. (2011). *RS que tienen los estudiantes de nuevo ingreso sobre la LIE en la UPN 113*. Memoria del XI Congreso COMIE, México, D.F.
- Farr, R. (1993). The theory of social representations: whence and whither? *Papers on social representations*.2 (3); 130-138. En [http://www.psr.jku.at/PSR1993/2\\_1993Farr.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Farr.pdf)

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Flores, R. C. (2010). Medio ambiente y educación ambiental: representaciones sociales de los profesores en formación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*.2 (4);401-414. En <http://www.javeriana.edu.co/magis>.
- Fortes, J., y Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México: adquiriendo una nueva identidad*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermeneútica*, México: UNAM.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la clínica: Una arqueología de la mirada médica*, México: Madrid: Siglo XXI.
- Garfias, L., Limón y Sandoval A.S. (2007). *Representaciones sociales de los docentes sobre La investigación en la escuela nacional de artes plásticas de la UNAM*. Memoria IX Congreso, COMIE, Mérida, México.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, M. (2009). Representaciones y prácticas sociales en torno a políticas urbanas: la movilización NIMBY frente a la re densificación de las zonas centrales de la ciudad de México. *Sociología Urbana y Representaciones Sociales*. 3(6); 43-72.

Gutiérrez, E. (2007). *Hallazgos sobre las representaciones sociales De la práctica escolar de los estudiantes normalistas*. Memoria IX Congreso, COMIE, Mérida, México.

Guzmán, A. C. (2011). Las representaciones sociales de estudiantes y graduados sobre la formación de profesionales críticos y reflexivos en educación especial. *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*. 1 (2); 60-110.

Guzmán, A. y Alvarado J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango: México.

Guzmán, M. (2011). *Las RS acerca de la interculturalidad de los docentes de primaria*. Memoria del XI Congreso COMIE, México D.F.

Guattari, F. (1986). De la production de la subjectivité. *Revue Chimères*. (4) 1.19.

Gysling, J. (1992). *La construcción de la identidad profesional del docente*. CIDE. En [http://www.flacso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto\\_Parra.pdf](http://www.flacso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf).

Hair J. F. Jr., Bush, Jr. R. P. y Ortinau D. J. (2004). Investigación de mercados. En

Hammersley M. y Atkinson P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

Hernández, C. (2007). *Estudio sobre representaciones sociales: Docentes y docencia en el nivel medio*. Memoria IX Congreso, COMIE, Mérida, México.

Hernández, O. (2010). "El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15 (46); 945-967.

- Hernández, P. (2012). ¿Evaluar a los docentes para mejorar la educación? *La jornada*. México, D.F. p. 31. En [www.jornada.unam.mx/2012/01/24/opinion/024a1pol](http://www.jornada.unam.mx/2012/01/24/opinion/024a1pol).
- Hernández, R., Fernandez C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta ed. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, España: Narcea.
- Ibáñez T. (1988). *Ideología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Ibáñez, T. e Íñiguez-Rueda, L. (1996). Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. En J. L. Álvaro, A. Garrido & J. R. Torregrosa (Eds.), *Psicología social aplicada* (pp.57-82). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Ibáñez, T. e Íñiguez-Rueda, L. (Eds.). (1997). *Critical social psychology*. London, UK: Sage.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona, España: Sendai.
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. *Psicología Social Construccionalista*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara: pp.153-216.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.
- Íñiguez-Rueda L. (2003). La psicología social como crítica: continuismo, estabilidad y efervescencias. Tres décadas después de la “crisis”. *Revista Interamericana de Psicología*. 37 (2); 221-238.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Barcelona, España: Paidós.

- Jodelet, D. (1986). Loco y locura en un medio rural francés: una aproximación monográfica. En Doise, W. & Palmonari, A. (orgs.) *L'étude des Représentations Sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. (Traducción: Fátima Flores Palacios, México).
- Jodelet, D. (1991). *Madness and Social representations*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*. 3(5); 32-63. En <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/mx/>.
- Lapassade, G. (1985). *Grupos, organizaciones e instituciones: la transformación de la burocracia*. 2da. ed. México: Gedisa.
- Loera, A. (2000). *Los grupos de enfoque en la investigación educativa*. Limusa.
- López, F. (1996). *RS y formación de profesores: el caso de la UAS*. Tesis para obtener grado de maestría. Mimeografía.
- López, L. (2011). *RS y dimensiones del trabajo académico del profesor universitario*. Memoria del XI Congreso COMIE, México, D.F.
- Lozano, J. I. (2007). *Representaciones sociales de estudiantes en riesgo de Deserción sobre la reprobación en la escuela secundaria*. Memoria IX Congreso, COMIE, Mérida, México.
- Macías, M. P. (2011). *Colectivos académicos y docentes de educación básica Como usuarios de la investigación educativa desde las Representaciones sociales*. Memoria del XI Congreso COMIE, México, D.F.

- Mancilla, M. y García, M. (2011). *El profesor universitario: RS de los saberes docentes*. Memoria del XI Congreso COMIE, México, D.F.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A.M. y Oliver, A. (2009). RS de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación lenguaje y sociedad*. VI (6); 265-290.
- Méndez, A. (2011). *Necesidades formativas de docentes universitarios en un modelo educativo de aprender a aprender. Caso formación de profesionales de la educación*. Memoria del XI Congreso COMIE, México, D.F.
- Miranda, F. (2004). La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa. *Sociología*. 19 (54); 77-123.
- Moscovici, S. (1961). *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En Farr, R., Mocovici, S. *European Studies in Social Psychology*. París, Francia: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. et al. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.
- Namakforoosh Mamad, N. (2002), *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Peredo Merlo, M.A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XVI (48); 221-242.

Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Río de Janeiro. Brasil: UERJ 81.

Piña J.M. y Cuevas Y. (2004). La teoría de representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*.26 (105-106); 102-124.

Piñero, S. (2009). *La enfermería y la medicina: orígenes sociales y representaciones de dos profesiones*. Memoria Congreso COMIE, Veracruz, México.

Purkhardt, S.C. (1993). *Transforming social representations: a social psychology of commons sense and sciencie*. New York: Rostledge.

Ruiz, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2da. Edición. Bilbao: Artes gráficas Rontegui, S.AL.

Sánchez, B. I. (2009). *El concepto de función matemática entre los docentes a través de representaciones sociales*. Tesis Doctoral del Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada, Unidad Legaria, del Instituto Politécnico.

En[http://www.matedu.cicata.ipn.mx/tesis/doctorado/sanchez\\_2009.pdf](http://www.matedu.cicata.ipn.mx/tesis/doctorado/sanchez_2009.pdf).

SEP- SNTE. (1992). *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica*. En [www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/...5c33.../07104.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/...5c33.../07104.pdf).

SEP- SNTE. (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. En [alianza.sep.gob.mx/](http://alianza.sep.gob.mx/)

SEP.(2002). *Compromiso social por la calidad de la educación*. En [portal.iteso.mx/portal/.../portal/.../22%20Arias-Basdresch-Puertos.pdf](http://portal.iteso.mx/portal/.../portal/.../22%20Arias-Basdresch-Puertos.pdf).

SEP.(2002). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*.

[Enbibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/educa.pdf](http://Enbibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/educa.pdf).

SEP. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. En

[pnd.calderon.presidencia.gob.mx/...de.../transformacion-educativa.ht](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/...de.../transformacion-educativa.ht).

SEP. (2013). *Reforma educativa*. En

[consulmex.sre.gob.mx/montreal/images/.../Reforma\\_educativa\\_LMR.pdf](http://consulmex.sre.gob.mx/montreal/images/.../Reforma_educativa_LMR.pdf).

SEP-SNTE. (1994). *Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros*

*en Servicio*. En [www.sep.gob.mx/work/models/sep1/...1f45.../resumen\\_ejecut.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/...1f45.../resumen_ejecut.pdf).

SEP-SNTE. (2011). *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en*

*Servicio de Educación Básica*. En

[www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf](http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf).

SEP-SNTE. (2011). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Manual de métodos mixtos en ciencias sociales e*

*investigación del comportamiento*. En

[http://www3.uakron.edu/arm/resources/education/Books I-III.pdf](http://www3.uakron.edu/arm/resources/education/Books%20I-III.pdf).

Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Memoria del seminario

internacional profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Argentina.

Torres, T., Maheda, M. E. y Aranda, C. (2004). RS sobre el psicólogo: investigación

cualitativa en la formación de profesionales de la salud. *Revista de educación y desarrollo*. 2 (s/n); 30-42.

Touraine, A. (2007). *Penser autrement*. París Francia: Fayard.

Vigotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Villegas, M. (2009). *La identificación de grupos de asociados, Como estrategia para captar las Representaciones sociales referentes a la actividad docente en una escuela normal*. Memoria del X Congreso COMIE, Veracruz, México.

Vivanco, M. G., Bravo, C. N., Torres, M. A. y Carcamo, H. G. (2010). Representaciones sociales de estudiantes acerca de su formación inicial docente. *Horizontes educativos*.15 (1); 53-67. En <http://redalyc.uaemes.mx/src/inicio/ArtpdfRed.jsp?iCve=97916218005>

Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.

# ANEXO 1

## ASOCIACIÓN LIBRE

### Estimado Docente

Con la intención de conocer las representaciones que tiene sobre los procesos de desarrollo profesional (cursos y talleres de actualización, cursos de carrera magisterial, diplomados, etc.) que le ofrece la Secretaría de Educación, le solicitamos conteste las siguientes cuestiones. Cabe señalar que la información proporcionada será estrictamente confidencial y se empleará sólo con fines académicos.

### I. DATOS GENERALES

1.- Género

Hombre

Mujer

2.- Edad (años cumplidos) \_\_\_\_\_

3.- Antigüedad en el trabajo docente (años cumplidos) \_\_\_\_\_

4.- Nivel máximo de estudios concluidos con título

Normal Básica

Licenciatura

Maestría

Doctorado

5.- Está en carrera magisterial

SI En qué nivel \_\_\_\_\_

NO

## II. INFORMACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL OFERTADOS POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

1. Durante su ejercicio profesional docente ha participado en algún proceso de desarrollo profesional (cursos y talleres de actualización, cursos de carrera magisterial, diplomados, etc.) que ofrece la Secretaría de Educación?

SI ( ) NO ( )

2. Anote 10 términos que se le vienen a la mente y que **relaciona** con los procesos de desarrollo profesional que le ofrece la Secretaría de Educación.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. A continuación escriba otra vez los diez términos pero ahora en orden de importancia. Poniendo en primer lugar al término que **relaciona más** con los procesos de desarrollo profesional que oferta la Secretaría de Educación y así sucesivamente hasta llegar al término que **relaciona menos**.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### TÉCNICA DE TRIS JERARQUIZADOS

#### DESARROLLO PROFESIONAL

##### Estimado Docente

Con la intención de conocer las representaciones que tiene sobre los procesos de desarrollo profesional (cursos y talleres de actualización, cursos de carrera magisterial, diplomados, etc.) que le ofrece la Secretaría de Educación, le solicitamos conteste las siguientes cuestiones. Cabe señalar que la información proporcionada será estrictamente confidencial y se empleará sólo con fines académicos.

##### I. DATOS GENERALES

1.- Género

Hombre

Mujer

2.- Edad (años cumplidos) \_\_\_\_\_

3.- Antigüedad en el trabajo docente (años cumplidos) \_\_\_\_\_

4.- Nivel máximo de estudios concluidos con título

Normal Básica

Licenciatura

Maestría

Doctorado

5.- Está en carrera magisterial

SI En qué nivel \_\_\_\_\_

NO

## II. JERARQUIZACIÓN DE TÉRMINOS SOBRE LOS PROCESOS DE DESARROLLO PROFESIONAL OFERTADOS POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

**INSTRUCCIONES:** Realice el siguiente ejercicio de jerarquización de términos relacionados con los procesos de desarrollo profesional (cursos y talleres de actualización, cursos de carrera magisterial, diplomados, etc.) que ofrece la Secretaría de Educación.

1.- De los 32 términos que abajo se presentan, separe en un paquete de dieciséis, los términos que considera **más** característicos o relaciona más con los procesos de desarrollo profesional y en otro paquete los dieciséis términos **menos** característicos.

TÉRMINOS	16 MÁS CARACTERÍSTICOS	16 MENOS CARACTERÍSTICOS
1.- Actualización	_____	_____
2.- Planeación	_____	_____
3.- Evaluación	_____	_____
4.- Capacitación	_____	_____
5.- Competencias	_____	_____
6.- Profesionalización	_____	_____
7.- Calidad	_____	_____
8.- Reforma Integral de Educación Básica	_____	_____
9.- Conocimientos	_____	_____
10.-Informativos/ información	_____	_____
11.- Planes y Programas	_____	_____
12.- Superación	_____	_____
13.- HDT	_____	_____
14.- Aprendizaje	_____	_____
15.- Carrera Magisterial	_____	_____
16.- Estrategias	_____	_____
17.- Matemáticas (Habilidades/Pensamiento)		
18.- Proyectos		
19.-Mejoramiento		
20.-Tecnologías		
21.-Actitud		
22.- Extensos		
23.-Diagnóstico		

24.-poco tiempo/Apresurados

25.- Teóricos

26.-Metodologías

27.- Innovación

28.-Competencias Docentes

29.- Habilidades

30.-Español

31.- Prácticos

32. Confrontar Ideas/Compartir Experiencias

2.- A partir del paquete de dieciséis términos **más característicos** o que relaciona más con los procesos de desarrollo profesional seleccione los ocho términos **más** representativos y así sucesivamente, hasta llegar al término **más** característico.

1. _____	1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____	
3. _____	3. _____		
4. _____	4. _____		
5. _____			
6. _____			
7. _____			
8. _____			

3.- A partir del paquete de dieciséis términos **menos característicos** o que relaciona menos con los procesos de desarrollo profesional seleccione los ocho términos **menos** representativos y así sucesivamente, hasta llegar al término **menos** característico.

1. _____	1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____	
3. _____	3. _____		
4. _____	4. _____		
5. _____			
6. _____			
7. _____			
8. _____			

### III. ACTITUD SOBRE LOS PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL OFERTADOS POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

**INSTRUCCIONES.** Señale con una X en los recuadros de la derecha su nivel de valoración (donde **MP** es muy positivo, **P** positivo, **N** negativo y **MN** muy negativo) de cada término **relacionado** con los procesos de actualización profesional que oferta la Secretaría de Educación.

TÉRMINOS	MP	P	N	MN
1. Actualización				
2. Planeación				
3. Evaluación				
4. Capacitación				
5. Competencias				
6. Profesionalización				
7. Calidad				
8. Reforma Integral de Educación Básica				
9. Conocimientos				
10. Informativos/ información				
11. Planes y Programas				
12. Superación				
13. Habilidades Digitales (HDT)				
14. Aprendizaje				
15. Carrera Magisterial				
16. Estrategias				
17. Matemáticas (Habilidades/Pensamiento)				
18. Proyectos				
19. Mejoramiento				
20. Tecnologías				
21. Actitud				
22. Extensos				
23. Diagnóstico				
24. Poco tiempo/Apresurados				
25. Teóricos				
26. Metodologías				
27. Innovación				
28. Competencias Docentes				

<b>TÉRMINOS</b>	<b>MP</b>	<b>P</b>	<b>N</b>	<b>MN</b>
<b>29. Habilidades</b>				
<b>30. Español</b>				
<b>31. Prácticos</b>				
<b>32. Confrontar Ideas/Compartir Experiencias</b>				

## ANEXO 3

### GUÍA DEL MODERADOR PARA EL GRUPO FOCAL

#### Objetivos:

1. Discutir la centralidad del núcleo central de la RS que tienen los maestros de nivel primaria, sobre los procesos de desarrollo profesional institucionalizados.
2. Identificar las motivaciones, sentidos y significados que tienen para los profesores de nivel primaria los procesos de desarrollo profesional institucionalizados.

#### I.- INTRODUCCIÓN

- a) Bienvenida a los participantes.
- b) Explicación del formato de los grupos focales.
- c) Explicación de las reglas básicas de la sesión (El propósito no es establecer consenso, así que no hay respuestas correctas, sino conocer las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos que tienen ustedes sobre los procesos de desarrollo profesional que les oferta la secretaría de educación; solamente uno puede hablar a la vez, no se pueden establecer conversaciones laterales o diálogos; no son necesarios consensos, también las opiniones distintas tienen valor para el estudio; y esta es una discusión informal y ustedes no se comprometen a nada con expresar sus opiniones o sentimientos).
- d) Mencionar que la sesión va a ser videograbada y que su reproducción solamente se usará con fines académicos.
- e) Abrir el espacio para preguntas y contestarlas lo más claro posible.

#### II.- CALENTAMIENTO

Para iniciar es necesario que se presenten, exclusivamente por su nombre, y para ir entrando en el tema mencionen ¿desde cuándo han participado en los procesos de desarrollo profesional que oferta la secretaría de educación?

### III.- PRIMER TEMA

De manera general ¿Qué significa para ustedes los procesos de desarrollo profesional que oferta la secretaría de educación? (es importante identificar a partir de este cuestionamiento, lo que representa para ellos el concepto de desarrollo profesional).

### IV.- SEGUNDO TEMA

- a) Qué significa para ustedes que los procesos de desarrollo profesional puedan tener la intención de: actualizarlos, capacitarlos y promover la innovación. Por qué tienen esos significados.
- b) Qué significa para ustedes que los procesos de desarrollo profesional puedan abordar contenidos como: planeación, evaluación, estrategias, competencias, proyectos y diagnóstico. Por qué tienen esos significados.

(Es importante en este apartado, identificar los significados y motivaciones que tienen al ponderar estos términos).

### V. – TERCER TEMA

¿Qué los motiva a participar o no, en estos procesos de desarrollo profesional? (aquí es importante reconocer las intenciones que tienen para participar en dichos procesos de formación).

### VI.- CUARTO TEMA

Para discutir la centralidad del núcleo central de la RS, se les informará a los participantes que de acuerdo a los resultados obtenidos de la primera y segunda etapa de investigación, los maestros de la zona escolar a la que pertenecen piensa que:..... (Resultados para devolver)

N. CENTRAL	N. PERIFÉRICO
<b>POR CATEGORÍA</b> <b>Intención:</b> actualización, capacitación e innovación; <b>Contenido:</b> planeación, evaluación, estrategias, competencias, proyectos, diagnóstico; <b>Criterios de evaluación:</b> calidad; <b>Resultados:</b> competencias docentes.	<b>POR CATEGORÍA</b> <b>Características:</b> extensos, programados con poco tiempo, es decir apresurados; <b>Intención:</b> informar, innovar y promover el mejoramiento y la superación; <b>Metodología:</b> Teóricos, prácticos, se confrontan ideas y se comparten experiencias; <b>Insumos</b> para carrera magisterial.

¿Ustedes qué opinan de que los maestros de esta zona piensen eso?

---

---

## **IX.- CIERRE DE LA SESIÓN**

Para cerrar esta sesión, les voy a pedir a cada uno de ustedes, que dé una opinión general sobre los procesos de desarrollo profesional que oferta la Secretaría de Educación.

**Desde un enfoque preferentemente estructural, los objetivos de esta investigación, fueron: identificar el contenido, la organización y estructura de la representación social (RS); así como interpretar las motivaciones, sentidos y significados que tienen los profesores de primaria sobre este fenómeno. Para el logro de estos objetivos se realizó un acercamiento plurimetodológico al objeto de estudio mediante un diseño vinculado o modelo de etapas por derivación**