



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: *Representaciones sociales sobre el ethos profesional y tarea docente de futuros docentes* que presenta la candidata a Maestría en Investigación Educativa: Diana Lizette Velazquez Albavera, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADA**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 24 de marzo de 2022

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Ana Esther Escalante Ferrer
LECTOR(A)	Dra. María Adelina Arredondo López
LECTOR(A)	Dra. Mabel Osnaya Moreno
LECTOR(A)	Dra. Carmen Silvia Peña Vargas
LECTOR(A)	Dr. Juan Manuel Piña Osorio



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

CARMEN SILVIA PEÑA VARGAS | Fecha:2022-06-13 07:58:49 | Firmante

R91BBgxknCHWNHnoYOE08F+wLXrxI5+nE9NQ+nnlDsM1XH+Zr1+v7O4VMBzdW66HVXAtjsgn8YnOS3f6rlyigKLTcpbvecZV8O5cM3M217hsdFkvr7ezng9tFRz1oDgXgVScFLL
ec9vG1S23RUYNKDS3gTXACRAQv8Z52GVDOumVAhyg8ZXS8UGvP3MgUtyP13C/yL4ulsOjyne+4JYOTQtcEGaXRHzwZOTroyF5e7jWF6KwORmR5DtXCqYtSmGhDMwr07f
6GjXvuW4e4hANJzYLWjDFQCv9yQ0ZZ0bR4C2k8vOUTrznteBCnqycdSy00y2GKdVh5U6OZvrGDLA==

ANA ESTHER ESCALANTE FERRER | Fecha:2022-06-13 08:33:17 | Firmante

oMXRaMxCxaOOIsXqmzX4Cw6E7gkRdNa5jwhGXN9lpgg9V6arFodcqtM3xLETJaraCWGjaK+GC9Q6QTIZ7M6B0JEO02JDMOWEiljpRh69WVdl8bz6RbmZ4x5rWqEUfFKkWWO
ANBNOHBXo0xYul2lr57D+ZzhPevK1YRsyrd0fOB6A7RYIQiZcmwdj0fjclNcXnycSV2T2d2j4q1Gxk+DxyY5Pz66ncv1QtmYSLHxn/87Dliwu83QyDXOlc4fjhNoYyYHP7/T9hwcGU
01w9VzrxWUih6xitmGOevJwcliu2KHJ/+RcMgF9YkkXYgpAISbDhsw02GI+1Q1DSStlFVg==

MABEL OSNAYA MORENO | Fecha:2022-06-13 08:39:31 | Firmante

n/TEhEEhRjkkJ0xyFwRAPbki63szqHeWoGYtqQ92e4OXMBbX1FY5ci6gfkjWsaTPKcBE4/B/i51VLi0Nu9PuNccBKqaxPUAaAFRfilhgPc/svFcKfXYMt2xiTf2/wNVfvEJyHzPeObe
qaTEGA0hRTqL8vWdb2FA2iY1IDYlH9rkjXgxeBoQZTazcAcerl4rWMUI2Np38MAevAFPWudso6eJyy7Ea9w4NWTV07GSlLHhGnPERdmBQHfzLLuu395NYx9ozRL5fVUmzyi4X
hkXS9ZnFBdU9c1Grk7iONeVJp7MbwwLN8aSfV7hfDqvOZMJY9aB8Par2pf4XQPPAHwg==

JUAN MANUEL PIÑA OSORIO | Fecha:2022-06-13 10:21:28 | Firmante

Qfs8d5CKJzJm+vsVsdJ9jObzHS9lI9kFCkcB/x9uyOV02+oZBKPOXCxXkdMWg0Jqy4ID7sOVEyGbdjiPK+vJEHSBdg7dHa1yAAJoRDW3MKTWyoqVp2arA9/OT8prBd4a5rpvHXH
ni9d+/0Ll9hyyEDU7ERMBSHENrAT1xHO+qa4HJYagtdtiWthDjr69yHhveO8/HLxea7vSIDm46iR4t3ZR0HNUrZ0axfBd9QzdHtKRuLInhrM7QT7IAF+PyDsy56A9TXxbPZW+PUf0
QTld2KegcYbol81eb2Hccyq0cCqricRILxtPKOyC5slqNueSigvVUR6tOLlEvWknX6XQ==

MARIA ADELINA ARREDONDO LOPEZ | Fecha:2022-06-13 21:09:38 | Firmante

q/9GiETsNr85B9jBpOfAp5Al+0EgH1A+GKRIGnoMqGoGnRVB+iYoQqBwn65QjeQNZCX3HXGq9OzqAm2ZoOSaz7wMBPsESsZa4n+FiEsMuHLri5asPhFABY3PV+CAyeZFRqj
GB3jVpWFCO6jZxqs/f0Osd8lkCCFCwKMxhZtRmlqNlGuhehSXJpDnYrEVhrZTAuv7nbg7SV0ftGopDt3RMpDYrCG/SZsAhWcyTIUszO4ND6Ma0zxDOZSI45qBEV0DK7IT34kwtE/
NALVb2ttEGScaFxcn7NrdWTPJnz1eQfROSSMYbtD8zgr9kvkbKp0gQ/7LewSigHx2dLlrm65ITQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



glTOmr194

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/LngXF50367h2ilbsucAvV4CdRGeJxhym>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS



Instituto de Ciencias de la Educación - Maestría en Investigación Educativa

**Representaciones sociales sobre el *ethos* profesional y tarea docente
de futuros docentes**

TESIS

Que para obtener el título de Maestra en Investigación Educativa

Presenta:

Diana Lizette Velazquez Albavera

Directora de tesis:

Dra. Ana Esther Escalante Ferrer

Cuernavaca, Morelos

Julio, 2022

Agradecimientos

A mi padre celestial, que desde el inicio de mi proceso de investigación me dio esta palabra: “Todo lo puedo en Cristo que me fortalece”, no tengo más que un corazón agradecido, porque tú Dios has sido mi fortaleza cada día. Gracias por la sabiduría, el dominio propio y la fuerza que tú me has dado para lograr terminar esta investigación. Gracias por amarme, te amo.

A la mamá más hermosa del mundo, Patricia Albavera Hernández, gracias por tu compañía, tus cuidados y por todo tu amor. Gracias por ser esa mujer virtuosa que me sostuvo día con día sin condición. Gracias por ser mi mamá, sé que has hecho lo mejor que has podido, te amo.

Al papá más comprensivo del mundo, Raúl Velazquez Toledo, gracias por tus consejos y por cada palabra de aliento que me diste durante este proceso de investigación. Gracias porque no me dejaste caer cuando he sentido que las situaciones adversas me rebasan, te amo.

A los pilares de mi vida, mi familia, mi hermano Raúl Velazquez, mi cuñada Alejandra Iraís y mi sobrina Azul Velazquez, gracias por escucharme, por alegrar mis días y por alentarme en cada momento. Gracias por su apoyo incondicional, los amo.

Al amor de mi vida, Victor Gómez Mundo, gracias por todo el amor que me has demostrado. Gracias por tomar mi mano y atravesar este camino conmigo. Gracias por preocuparte por mí y buscar cada día mi bienestar, te amo.

A mi abuela, Eulalia Hernández, gracias por orar por mí para lograr terminar esta investigación. Gracias por cada consejo y por el amor que me das, te amo.

A mis amigas que son parte de mi familia, Estefani Salavarría y Valeria Inglés, gracias por su amistad, por su compañía y por cada palabra de aliento que me dieron, las amo.

A mi directora de tesis, la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer, gracias por contenerme durante este proceso de investigación, tanto en las felicitaciones que me hicieron sonreír, como en los errores que me hicieron llorar. Gracias por su apoyo y compromiso. La admiro profundamente.

A mis hermanas de doctora, Paloma Martínez y Sandra Coronado, gracias por ser las mejores compañeras que he tenido, gracias por su apoyo y por vivir este proceso de investigación conmigo. Las admiro y estoy agradecida porque las puedo llamar, amigas.

A mi comité tutorial, Dra. Adelina Arredondo, Dra. Mabel Osnaya, Dra. Carmen Peña y Dr. Juan Piña, les externo mi más sincero agradecimiento por haber aceptado ser parte de esta investigación. Gracias por su retroalimentación que coadyuvó a generar un mejor trabajo y gracias por el tiempo que me han dedicado. Sin duda, el mejor comité que pude tener, gracias.

Al Instituto de Ciencias de la Educación y a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, gracias por permitirme ser su estudiante, gracias por el espacio que han brindado para seguir formando profesionalmente en el campo de la Educación.

Y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, gracias por la beca que me otorgaron para poder estudiar la Maestría en Investigación Educativa (CVU: 962098), la cual sin duda me permitió dedicarme de tiempo completo a mis estudios de posgrado.

INDICE

Introducción.....	6
Objetivo y breve justificación de la investigación.....	6
Estructura del reporte de investigación	7
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	9
1.1 Problematización	9
1.1.1 La tarea del docente y las Representaciones Sociales: una veta de investigación	10
1.1.2 Reconfiguración normativa de los procesos de formación profesional	13
1.1.3 La resignificación normativa de la tarea del docente. Tensiones en la identidad de los docentes en formación.....	17
1.1.4 Las representaciones sociales del futuro docente sobre el <i>ethos</i> profesional y la tarea docente	22
1.2 Estado de la cuestión	23
1.2.1 La tarea docente como objeto de representación	26
1.2.2 El <i>ethos</i> profesional como objeto de representación.....	47
1.3 Preguntas de investigación	59
1.3.1 Pregunta general.....	59
1.3.2 Preguntas subsidiarias	60
1.4 Objetivos de investigación.....	60
1.4.1 Objetivo general	60
1.4.2 Objetivos específicos	60
1.5 Justificación de la investigación	62
Capítulo 2. Andamiaje teórico-conceptual.....	65
2.1 Las representaciones sociales	65
2.1.1 Entre las RS, las creencias, percepciones o teorías implícitas	66
2.1.2 Antecedentes de la Teoría de las Representaciones Sociales.....	73
2.1.3 La teoría de las representaciones sociales	75
2.2 La ética o el <i>ethos</i> profesional. Conceptualización y discusión desde el descentramiento ético de los sujetos	82
2.2.1 Eticidad y moralidad	83
2.2.2 Ética profesional como sinónimo de eticidad de la profesión.....	85

2.2.3 El <i>ethos</i> profesional.....	88
2.3 La tarea docente.....	95
2.3.1 ¿Por qué “tarea docente”?	96
2.3.2 La formación desde dos vertientes: la heteroformación y la autoformación	100
Capítulo 3. Metodología de la investigación	104
3.1 Preliminares: alcance, metodología y método de investigación.....	104
3.2 Técnica para la recolección de datos: la entrevista.....	106
3.3 Muestra y trabajo de campo.....	108
3.2 Sujetos de investigación y su contexto: condiciones de producción de las RS	110
3.5 Método y procedimiento para el análisis de los datos	112
Capítulo 4. Resultados. RS de los futuros docentes sobre el <i>ethos</i> profesional y la tarea docente: análisis tridimensional.....	125
4.1 La representación social de los futuros docentes sobre el <i>ethos</i> profesional.....	125
4.1.1 Campo de información	125
4.1.2 Campo de actitud.....	135
4.1.3 Campo de representación	144
4.2 La representación social de los futuros docentes sobre la tarea docente	150
4.2.1 Campo de información	150
4.2.1 Campo de actitud.....	158
4.2.2 Campo de representación	162
Conclusiones	170
Consideraciones finales sobre el fenómeno de estudio	170
Las RS de los futuros docente sobre el <i>ethos</i> profesional y la tarea docente	172
Límites y vetas de investigación.....	176
Referencias	178
Anexos	188
Anexo 1. Guion de entrevista	188
Anexo 2. Consentimiento informado.....	190
Anexo 3. Dibujos del estudiantado sobre la tarea docente	192

Introducción

Objetivo y breve justificación de la investigación

En los albores del siglo XXI, los estudios sobre Representaciones Sociales (RS) comenzaron a tener mayor presencia en el campo de la educación, puesto que se hizo visible que las representaciones sociales de los actores educativos sobre los procesos, roles o elementos de la educación, no sólo permitían conocer el significado, el sentido y la forma que los sujetos le han conferido al objeto para entenderlo y actuar sobre él, sino que se puso de manifiesto que, a partir de esos estudios, era posible conocer lo que sucedía al interior de los espacios educativos formales. Es decir, cuando se devela una RS es posible identificar comportamientos, posiciones y valoraciones que el sujeto social tiene sobre el objeto representado, ya que las RS son conocimientos prácticos que regulan los comportamientos y actitudes del grupo.

Bajo esa línea, y al ser la tarea docente, desde finales del siglo XX, objeto de múltiples transformaciones normativas, dos décadas después – para la autora de esta investigación – surgió la inquietud de conocer la RS de los futuros docentes sobre la tarea docente, con la intención tanto de vislumbrar el significado, sentido y forma que le han atribuido a dicho objeto de representación – frente a los cambios, por lo menos discursivos, que se han efectuado sobre el rol y la función del docente – como de generar una panorámica prospectiva sobre las prácticas que, como futuros docentes, desarrollaran dichos sujetos. Además, en la medida en la que los cambios sobre el rol y la función del docente, se cristalizaron bajo las premisas de que el docente es: un agente de cambio, acompañante del proceso de formación, responsable del desarrollo integral y de la autoformación del estudiantes, y un profesional con competencias autoformativas con alto sentido crítico y ético (UNESCO, 1998b; Delors, 1996); surgió la inquietud de aproximarnos también a la RS de los sujetos sobre el *ethos* profesional, puesto que es parte fundamental de la identidad profesional que están construyendo como futuros docentes.

Por tanto, el objetivo de esta investigación fue desentrañar¹ el contenido de las RS (significado, sentido y forma) que tienen los estudiantes universitarios, de la Licenciatura en

¹ Entendiendo por desentrañar, un proceso por el cual se hallan y descifran un conjunto de elementos que requieren ser organizados de forma intencionada para comprender aquello que se está buscando conocer. Para esta investigación, por el objeto de estudio (las representaciones sociales), parece adecuado utilizar el término desentrañar, porque la RS de alguien sobre algo, implica un proceso en el que se van descubriendo elementos – a través del discurso de los sujetos – que son la propia RS, pero que a su vez requieren ser organizados en las dimensiones que la configuran.

Docencia (Área de estudio: Ciencias Sociales y Humanidades) de la UAEM, en torno al *ethos* profesional y la tarea docente. Por lo que, las dimensiones de este estudio son: Representaciones Sociales (RS), *ethos* profesional, tarea docente y futuros docentes (el estudiantado de docencia de la UAEM de últimos semestres). Es importante mencionar que el proceso de investigación se desarrolló durante el confinamiento ocasionado por la pandemia del COVID-19, es decir, la producción de conocimiento surgió en medio de una situación totalmente adversa que provocó desafíos para la investigación como, por ejemplo, que el acercamiento con los sujetos de investigación para la recolección de los datos – proceso afectado por las condiciones del distanciamiento social – se realizara de forma virtual.

Estructura del reporte de investigación

El **capítulo 1 “Planteamiento del problema”** se organiza bajo cinco apartados, en el primero se dilucida la problematización de la investigación, es decir, se delinea paulatinamente qué es lo que se investigó, bajo qué dificultades y en qué contexto, para determinar la necesidad de generar conocimiento sobre la situación problemática. En el segundo apartado se expone la revisión de la literatura en torno a las dimensiones de estudio, por lo que las investigaciones incluidas en el estado de la cuestión presentan tanto la condición de haber retomado por lo menos dos de ellas, como de haber sido publicadas entre 2009 y 2021, cada una de las investigaciones halladas se organizaron y reportaron en dos apartados: 1) La tarea docente como objeto de representación y 2) La ética o el *ethos* profesional como objeto de representación. Derivado de la problematización y la revisión de la literatura, en el tercer y cuarto apartado, se presentan las preguntas y objetivos de investigación, que orientaron este proceso de investigación. Y, por último, en el quinto apartado se desarrolla la justificación de la investigación, en la cual se expone la importancia y pertinencia de desarrollarla, esto en el marco de: las vetas de investigación, las condiciones sobre este tipo de estudio halladas en la revisión de la literatura, y de lo que implica aproximarnos al objeto de estudio: las representaciones sociales de alguien sobre algo.

El **capítulo 2 “Andamiaje teórico-conceptual”**, quedó conformado por tres apartados: 1) Las representaciones sociales; en este se desarrolla la teoría de las RS, 2) La ética o el *ethos* profesional. Conceptualización y discusión desde el descentramiento ético de los sujetos; apartado en el que se muestra la razón de retomar el término *ethos* profesional y no ética profesional y 3) La

tarea docente; en el cual se realiza una discusión entre los términos “tarea docente”, “actividad docente” y “trabajo docente” con la intención de mostrar la postura asumida para esta investigación, además de que se explican las figuras y funciones del docente. En este capítulo se exponen diversos recursos teóricos y/o conceptuales que no se buscan comprobar en el terreno empírico, sino que su uso en esta investigación – por el objeto, objetivo y metodología de estudio – se centró en hacer uso de ellos para ampliar el nivel de análisis e interpretación de los resultados de investigación.

En el **capítulo 3 “Metodología de la investigación”**, se exponen las decisiones metodológicas asumidas en esta investigación para la consecución del objetivo de estudio. Este capítulo se configuró bajo cinco apartados, en el primero se dilucida que esta investigación tiene un alcance exploratorio, la investigación es cualitativa y el método son las RS desde el enfoque procesual de las mimas. En el segundo apartado, se explica la razón de que la entrevista sea la técnica para la recolección de datos y se expone el diseño de esta. En el tercer apartado, se explica la selección de la muestra y se narra el trabajo de campo. En el cuarto apartado, se caracteriza a los sujetos de estudio y su contexto. Y en el quinto apartado, se expone que la teoría fundamentada es el método para el análisis de los datos y se explica el procedimiento que se llevó a cabo para hallar las categorías teóricas a priori que conforman el contenido de la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional y la tarea docente; esto último se incluyó en este capítulo de metodología, puesto que es parte de desentrañar y reconstruir la RS de los sujetos sobre los objetos.

En el **capítulo 4 “Resultados. RS de los futuros docentes sobre el ethos profesional y la tarea docente: análisis tridimensional”** se reporta la RS del estudiantado universitario sobre la tarea docente y el *ethos* profesional, y se interpreta a la luz de los recursos teóricos-conceptuales de esta investigación. Este capítulo se conformó por dos apartados, en el primero se expone la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional y en el segundo, la RS de estos sujetos sobre la tarea docente; ambas RS se presentan desde su universo tridimensional.

Por último, en el apartado de **“Conclusiones”**, se mencionan hallazgos sobre la investigación en su totalidad, y se responde la pregunta de investigación; sobre esto último, se incluye un constructo sobre la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional y sobre la RS de dichos sujetos en torno a la tarea docente. El proceso de investigación se cierra mencionando, en este apartado, algunos límites y vetas de investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Problematización

La problematización, como proceso fundamental que visibiliza paulatinamente aquello que se va a investigar, se desarrolló bajo el siguiente orden de ideas, en un primer momento, se pone de manifiesto una experiencia de investigación, de la autora de este estudio, con la intención de señalar dificultades halladas, cuestionamientos y vetas de investigación respecto a las representaciones sociales y la tarea docente; experiencia que permitió la elaboración de una pregunta inicial de investigación. En un segundo momento, se discuten los cambios normativos sobre los procesos de formación profesional, desde el ámbito internacional hasta abordar su implicación en el ámbito local, en relación con las condiciones sociales y económicas que caracterizan a las sociedades del siglo XXI. Dicha discusión se realiza bajo el supuesto de que esas condiciones sociales exigieron cambios sobre la formación y el tipo de profesional que egresa de las Instituciones de Educación Superior (IES), para que el sujeto se adapte y responda a las necesidades de las sociedades contemporáneas.

En un tercer momento, se analiza la resignificación del rol y la tarea del docente a la luz de las aspiraciones normativas sobre los procesos formativos, para mostrar desde la propuesta documental que los docentes no deberían seguir reproduciendo prácticas tradicionales centradas en la enseñanza, sino desarrollar prácticas centradas en el aprendizaje y en la autoformación de los estudiantes. Además, se precisan dos situaciones: la primera es que aun cuando normativamente se asentaron cambios sobre los procesos formativos, en los espacios educativos se siguen reproduciendo dinámicas tradicionales que favorecen la heteroformación del estudiante, lo cual obstaculiza el desarrollo de prácticas autoformativas centradas en el aprendizaje del estudiante y el desarrollo ético; y la segunda situación, es que derivado de los cambios y requerimientos para la tarea del docente, existen – en los procesos de formación profesional – tensiones a la luz de las múltiples responsabilidades atribuidas al docente, que tienen consecuencias en la configuración de la identidad profesional, específicamente sobre su tarea y *ethos* profesional.

Y en un cuarto momento, se establece que al ser las representaciones sociales, según los postulados teóricos de Moscovici (1979), esquemas de pensamientos que alguien tiene sobre algo y que funcionan como una extensión y justificación del comportamiento, son la aproximación que permitiría conocer si los significados, formas y actitudes de los futuros docentes sobre el *ethos*

profesional y su futura tarea docente se han reestructurado en el marco de las nuevas exigencias tanto para los procesos formativos como para la tarea del docente, es decir, mostrarían aspectos de cómo las están entendiendo y la posición heteroformativa o autoformativa que han asumido los futuros docentes sobre su tarea y *ethos* profesional, lo que a su vez posibilitaría visualizar la posible reproducción o cambio de prácticas de estos futuros profesionales, ya que las RS además de ser esquemas de pensamiento organizados por un conjunto de significados, imágenes y actitudes, son una prolongación del comportamiento de los sujetos sobre el objeto representado.

1.1.1 La tarea del docente y las Representaciones Sociales: una veta de investigación

La elección del tema de investigación responde a los resultados de investigaciones previas desarrolladas o en las que ha participado la autora del presente estudio en torno a la aproximación – de forma indirecta, pues no ha sido el objeto de representación de anteriores investigaciones – a la tarea docente desde el enfoque teórico de las representaciones sociales. En las siguientes líneas se presentan los resultados, únicamente de los estudios en los que ha participado la autora, para mostrar la dificultad hallada sobre el objeto de representación “la tarea docente”, e inquietudes resultantes que permitieron esbozar una pregunta inicial de investigación.

Los resultados de la investigación “Representaciones sociales que tienen los futuros profesionales de la educación sobre la Educación Escolarizada”² (Velazquez, 2019) revelaron que, los estudiantes de últimos semestres de una universidad pública mexicana tienen una doble representación social en torno a la tarea docente (objeto de representación que resultó de los hallazgos sobre la educación escolarizada). La autora halló que el estudiantado tiene una primera representación sobre el docente y sus prácticas situándose como estudiantes, en la que afirman que el docente es: un guía, un orientador del proceso de formación y es quién genera ambientes para el aprendizaje; expresiones que aluden al enfoque constructivista del proceso de formación. La segunda representación social sobre el docente y sus prácticas es posicionándose como futuros docentes, la cual se caracteriza por contener un discurso sobre prácticas heteroformativas como: transmitir conocimientos, enseñar al otro, formar al otro y esperar que el alumno sea pasivo en su proceso de aprendizaje, pues los sujetos de investigación reconocen que el alumno es quien recibe los conocimientos; esta representación refiere directamente al enfoque tradicional del proceso

² Tesis, desarrollada por la autora de la presente investigación, para obtener el grado de Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Antecedente empírico).

formativo. La autora concluyó que, si bien los estudiantes han apropiado términos del enfoque constructivista para el entendimiento de la tarea del docente, estos significados posiblemente se incluyeron a la representación social preexistente como elementos periféricos que no desestabilizaron el núcleo central de la RS, el cual se halló que está constituido principalmente por aspectos del enfoque tradicional. Un hallazgo muy importante, de la investigación en torno a la representación del docente, es que el estudiantado universitario apuntaló la necesidad de que el profesional de la educación oriente su práctica bajo su ética profesional y posea valores como: ser responsable, empático, respetuoso y honesto.

Posterior al estudio, surgieron los siguientes cuestionamientos detonadores de líneas de investigación: ¿cómo cambiar las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre su futura acción profesional? ¿cómo promover que las RS que los futuros docentes han elaborado sobre su futura tarea docente se posicionen en el enfoque constructivista para el desarrollo de prácticas autoformativas? ¿qué implicaría cambiar o desestabilizar las representaciones sociales que tienen los actores educativos sobre la tarea del docente y sobre los procesos de formación? ¿cómo el *ethos* profesional podría contribuir a que el futuro estudiante transite de RS centradas en el enfoque tradicional al enfoque constructivista? ¿cómo se relaciona la RS que los futuros docentes tienen sobre su tarea docente y su *ethos* profesional?

En el estudio “La representación del buen docente universitario entre dos enfoques: transmisor y constructivista”³ (Yurén *et al.*, 2020), los autores hallaron que la representación social que tiene el profesorado universitario de una universidad mexicana sobre el buen docente está contenida por cualidades tanto del Enfoque Centrado en el Profesor (ECP) como del Enfoque Centrado en el Aprendiz (ECA), aunque aclaran que las primeras están más presentes que las segundas, es decir, existe una ambivalencia en la RS del profesorado sobre el perfil del buen docente, lo cual provoca tensiones identitarias. A partir de ello, los autores sustentan que dicha ambivalencia perjudica la formación del estudiantado universitario debido a que, por la representación social del profesorado, los docentes orientarían su práctica bajo la preocupación de ser buenos expositores y no de generar ambientes para favorecer el aprendizaje. Los autores concluyeron que el cambio de prácticas requiere del cambio de representaciones (transitar de un enfoque pedagógico a otro), pero apuntalan que esto último no se consigue con preceptos o

³ Coautora del artículo de investigación publicado en la Revista Mexicana de Investigación educativa.

normativas sino que es sustancial que el profesorado: explicita sus representaciones, determine de forma autónoma los rasgos de la buena docencia y tenga disposición para el descentramiento ético⁴; este último entendido, según los autores, como una perspectiva basada en decisiones y principios morales que se relacionan con una eticidad solidaria y orientada al bien común del otro. Como futura línea de investigación los autores determinaron la necesidad de indagar cómo influye la formación que tienen los docentes en la representación que han constituido sobre el perfil del buen docente universitario.

Por tanto, derivado de las experiencias de investigación, en torno a las representaciones sociales que han configurado los actores educativos (estudiantado y profesorado universitario) sobre las prácticas del docente y el perfil del buen docente universitario respectivamente, se puso de manifiesto la polarización sobre el entendimiento, posturas y actitudes que los sujetos (actores educativos) tienen sobre la tarea docente, la cual está vertida entre el enfoque tradicional y el constructivista, pero reconociendo que el primero se presenta con mayor fuerza en la representación del estudiantado y profesorado sobre la tarea del docente. Entonces, es menester cuestionarnos, a modo de reflexión, ¿cómo el estudiantado universitario, futuro docente, puede transitar de prácticas heteroformativas a prácticas autoformativas que guíen su propia acción profesional? Y si se coincide con el postulado de que “el cambio de prácticas requiere el cambio de representaciones” (Yurén *et al.*, 2020, p. 260), sería necesario preguntarse ¿cómo transitar de RS, sobre la tarea del docente, centradas en las prácticas heteroformativas a prácticas autoformativas? E incluso pensar en ¿cuál es la RS que los futuros docentes tienen sobre el *ethos* profesional?

Las experiencias de investigación precedentes son evidencia de la tensión identitaria (prácticas heteroformativas y autoformativas) que tanto un grupo de estudiantes universitarios del área de la educación y el profesorado universitario presenta en la RS que tienen sobre la tarea docente, consecuencia del cambio de enfoque normado, en políticas y modelos educativos, para los procesos de formación desde finales del siglo XX, ya que dicho cambio de enfoque implicó necesariamente la resignificación de la tarea del docente y el rol del estudiante en los procesos formativos desde la educación superior en México. Por tanto, y a partir de las preguntas presentadas

⁴ Este término se desarrollará, en el marco teórico-conceptual de este documento, desde la disertación de Habermas (1985) en relación con el desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg.

anteriormente, surgió la pregunta inicial⁵ de esta investigación, la cual es reformulada en líneas posteriores (en el apartado “1.3. pregunta general”): ¿Cuál es la relación entre la representación social que un grupo de futuros docentes, estudiantes universitarios, tiene sobre su tarea profesional y el *ethos* profesional autónomo?

1.1.2 Reconfiguración normativa de los procesos de formación profesional

De frente a las condiciones sociales, económicas y culturales que han imperado en las sociedades contemporáneas desde finales del siglo XX – la globalización⁶ y la evolución vertiginosa en distintos ámbitos de las sociedades, el progreso científico y tecnológico, las desigualdades económicas y culturales, criminalidades, crisis de valores, subdesarrollo, y la búsqueda de sociedades pacíficas, libres y justas (Delors, 1996) – la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), como organismo internacional dedicado a cohesionar lineamientos prospectivos para el desarrollo y progreso de las sociedades, a través de diversos documentos ha responsabilizado parcialmente, pero sí directamente, a la educación del desarrollo humano, económico y social de los países, como un instrumento que contribuye al progreso de las sociedades hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1996; UNESCO, 1998a; UNESCO, 2014; UNESCO, 2017). Por tanto, a la luz de los requerimientos atribuidos a la educación para ser pertinente con las necesidades y condiciones que caracterizan a las sociedades del siglo XXI, la Educación Superior (ES) y sus procesos de formación profesional han sido objeto de múltiples transformaciones normativas, las cuales de forma general exigen la presencia de procesos autoformativos⁷ en el escenario universitario y nuevos perfiles para los profesionales que egresan de las Instituciones de Educación Superior (IES) centrados en el desarrollo de diversas competencias y saberes; dichos cambios normativos se asentaron por las nuevas dinámicas que se

⁵ Se considera que es la pregunta inicial de investigación, puesto que es el cuestionamiento que derivó de la reflexión de los resultados de las experiencias de investigación de la autora, además, es llamada de esa forma porque fue la pregunta con la que se empezó a desarrollar esta investigación.

⁶ Si bien el proceso de globalización se puede situar desde hace aproximadamente 150 años, según las etapas precisadas por historiadores modernos sobre la globalización, en esta idea se alude a la tercera fase de la globalización en el último cuarto del siglo XX, caracterizada por el libre comercio, la presencia en el escenario mundial de empresas transnacionales, expansión y movilidad de los capitales, la tendencia a la homogeneización de los modelos de desarrollo, las revoluciones tecnológicas (reducción de los costos de transporte, información y comunicaciones) (Naciones Unidas y CEPAL, 2002).

⁷ Dicha inferencia se realiza en el marco de las propuestas prospectivas sobre la ES, ya que se determina normativamente que los estudiantes (futuros profesionales) tengan una participación activa sobre su propio aprendizaje, que se eduquen durante toda la vida y que se autonomicen para que se hagan cargo de su propia formación (Delors, 1996; UNESCO, 1996; UNESCO, 1998b).

prevén en los diversos ámbitos de las sociedades contemporáneas (Delors, 1996; UNESCO, 1996; UNESCO, 1998a; UNESCO, 1998b).

Siguiendo esa línea, a finales del siglo XX la UNESCO (1998a; 1998b) formuló a través de diversos documentos oficiales una propuesta prospectiva sobre la ES del siglo XXI, en la que evidenció – entre otras cosas – la necesidad de transformar las prácticas que se han suscitado en los procesos de formación profesional. En dicha propuesta se establece que, a pesar de que se reconoce que en el escenario universitario continúan prevaleciendo prácticas tradicionales como: la transmisión de conocimientos, la clase magistral y el autoritarismo del docente sobre el estudiante (enfoque conductista/tradicional)⁸, se hace necesario que los procesos de formación profesional se transformen y regulen bajo los principios de: formación integral del estudiante, formación en competencias, centrar el proceso de formación en el estudiantado universitario y la educación a lo largo de la vida; es decir, bajo un enfoque constructivista⁹ o autoformativo, a fin de que las personas que egresan de los espacios universitarios se adapten y confronten las distintas problemáticas de las sociedades contemporáneas.

Derivado de la evolución decretada para la educación superior del siglo XXI, se puso de manifiesto la necesidad de: cambiar la mentalidad y los hábitos sobre los procesos de formación profesional que se han suscitado en los espacios universitarios, repensar los procesos de formación en sus diversas dimensiones (personal, profesional, ética, etc.), e introducir métodos

⁸ Este enfoque si bien se ha adjetivado como “tradicional”, se reconoce que posee un valor formativo que no es posible desestimar, sin embargo, la reproducción de esas prácticas no se considera suficiente para el tipo de formación que se requiere de los estudiantes en las sociedades del siglo XXI (Delors, 1996; UNESCO, 1996).

⁹ Respecto al constructivismo se ha encontrado en la literatura una extensa discusión sobre la amplitud y el uso indiscriminado del término en el escenario educativo, sin embargo, se coincide con la disertación realizada por Coll (1996) en relación con la necesidad de distinguir entre: constructivismo, los planteamientos constructivistas en educación, y la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Es decir, Coll (1996) propone que cuando se habla de “constructivismo” es para referir al paradigma explicativo del psiquismo humano que es compartido por distintas teorías psicológicas, cuando se habla de “planteamientos constructivistas en educación” es para aludir a los retazos de explicaciones sobre aspectos de la educación escolar a partir de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje (como explicación genuina sin proporcionar conocimientos psicológicos útiles y relevantes para la educación), y cuando se habla de “concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje” es para referir a la manifestación del constructivismo en educación, cuya finalidad reside en configurar “un esquema conjunto orientado a analizar, explicar y comprender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje [el cual] se nutre ciertamente en buena medida de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje” (Coll, 1996, p. 176-177)

Por tanto, es necesario precisar que al utilizar la expresión “enfoque constructivista” se posiciona en lo que Coll (1996) denomina “concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, puesto que no refiere a las teorías constructivistas en sí mismas, sino que alude al siguiente conjunto de postulados que explican el aprendizaje escolar: “el alumno que aprende, el contenido que es objeto de aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende” (Coll, 1996, p. 175); premisas que no se posicionan únicamente en la pedagogía sino en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.

fundamentados en la construcción del aprendizaje y la andragogía¹⁰; ya que el discurso sobre la ES se sustenta en la priorización del aprendizaje sobre la enseñanza (UNESCO, 1998b; 1996). Lo cual implica dejar de reproducir prácticas tradicionales favorecedoras de procesos heteroformativos¹¹ que “suelen impedir que se forjen competencias clave para la autoformación y [que], por ende, dificultan que el sujeto se eduque a lo largo de la vida” (Yurén, 2005, p. 42), a prácticas autoformativas en las que el sujeto se autonomice, se forme continuamente dentro y fuera de los espacios educativos formales y construya su propio conocimiento.

En el caso de México – contexto nacional de estudio – la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000) desarrolló una panorámica prospectiva sobre lo que debería acontecer en la ES del siglo XXI, para enfrentar las demandas de un contexto globalizado en el que se desenvuelven también las sociedades nacionales y coadyuvar al tipo educativo superior tanto a ser pertinente socialmente como a ofrecerle formas de serlo. La propuesta para los procesos de formación en la ES sustenta la necesidad de cambiar el paradigma sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionado con la necesidad de transitar de una relación vertical entre el docente y el estudiante que refiere a la centralidad de la enseñanza y los contenidos (enfoque tradicional) a un modelo horizontal centrado en el aprendizaje en el que, inevitablemente, los papeles tanto del profesorado como del estudiantado universitario se resignifiquen. Por ejemplo, el rol del docente se propone esté centrado en ser un acompañante durante el proceso de formación para que el estudiantado se haga cargo de su propia formación profesional (enfoque constructivista). Sin embargo, en la propuesta documental se reconoce que el enfoque tradicional ha imperado en las IES – según los resultados de una encuesta realizada por la asociación – en la medida en la que los métodos de enseñanza tradicionales siguen presentes en los espacios universitarios, además de seguir reforzando la actitud pasiva del estudiantado en el proceso de formación y de favorecer el desarrollo de sujetos heterónomos caracterizados por depender de la institución y del docente para formarse y aprender (ANUIES, 2000).

¹⁰ La andragogía es un conjunto de supuestos que orientan la formación del adulto, por tanto, es una teoría pertinente para el estudio de los procesos de formación profesional. Los cuatro postulados que conforman la teoría andragógica son: 1) El adulto es una persona autodirigida, 2) Las experiencias previas de los adultos son un recurso para su entorno educativo, 3) El adulto se motiva a aprender y más cuando lo relaciona con sus funciones sociales, y 4) El adulto aplica su conocimiento para la resolución de problemas (Alonso, 2012).

¹¹ El proceso heteroformativo está más centrado en los saberes que transmite el docente que en la problematización y la crítica, este proceso suele generar estudiantes pasivos que aprenden al margen de la institución y esperan ser formados por otros al no responsabilizarse de su propia formación (Yurén, 2005).

Procedente de las propuestas para la ES del siglo XXI, las IES reconocieron la relevancia de transformar las prácticas que acontecen en los procesos formativos y, por ello, se ocuparon fundamentalmente de redescubrir la normativa bajo un enfoque constructivista centrado: en el proceso de formación, en el aprendizaje y en el estudiantado; dilucidando las prácticas que deben acontecer, el rol del docente y el rol del estudiante en ese proceso. En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) – espacio educativo de nuestra población de estudio – a través de su Modelo Universitario se precisó la evidente necesidad de transformar sus procesos de formación profesional de frente a las transformaciones sociales, económicas y culturales del siglo XXI – como respuesta a las propuestas prospectivas de la UNESCO y la ANUIES para la ES – decretando que sus procesos de formación están centrados en el sujeto que se forma, es decir, en su aprendizaje, en la adquisición y desarrollo de sus competencias, y en su proceso formativo (UAEM, 2011). Por tanto, para la UAEM la formación “es el proceso educativo por el que la persona se configura como sujeto integral mediante: la producción que resulta de su actividad creativa, las interacciones con otros y la recuperación reflexiva de su experiencia” (UAEM, 2011, p. 11). Es decir, la UAEM normativamente ha precisado que la formación de sus estudiantes responderá, por un lado, a las demandas de los organismos internacionales y nacionales sobre la resignificación de sus procesos y, por otro lado, al desarrollo de prácticas autoformativas centradas en el aprendizaje de los estudiantes.

Con todo ello, se demuestra que la educación superior en el siglo XXI está enfrentando, por lo menos normativamente, desafíos y transformaciones radicales, una de ellas es la resignificación de las prácticas que deben suscitarse en dicho espacio educativo, sin embargo, es importante puntualizar que si bien se enfatizó sobre los cambios en los procesos de formación profesional, no son los únicos retos para la ES, sino que este tipo educativo se encuentra ante diversos desafíos, como: la reconstrucción de su propia identidad, sobre su organización, su pertinencia social en torno a la generación de conocimientos y el sentido de la universidad para las sociedades del siglo XXI (UNESCO, 1998a; 1998b). Asimismo, la educación superior tiene en frente el mayor reto ante su propia universalización y es su función ética – en sus procesos de formación e investigación – ante la crisis de valores que se ha visibilizado en las sociedades del siglo XXI (UNESCO, 1998b).

Derivado de la explicación sobre las transformaciones normativas para la ES en el siglo XXI, es necesario empezar a cuestionar ¿cómo las transformaciones sobre los procesos formativos

y las prácticas de los actores educativos, asentadas desde la normativa internacional hasta la local (población de estudio), se pueden efectuar en las prácticas educativas cotidianas que suceden en los espacios universitarios?, cuestiones que se discutirán más adelante, durante los subtemas del apartado “1.1 Problematización”.

1.1.3 La resignificación normativa de la tarea del docente. Tensiones en la identidad de los docentes en formación¹²

La aspiración transformadora, tanto de organismos internacionales como de las IES, sobre los procesos de formación profesional para el siglo XXI, engloba un conjunto de premisas sobre el tipo de formación que debe suscitarse en el escenario universitario, caracterizado por el desarrollo de prácticas autoformativas centradas en los principios de: priorizar el aprendizaje sobre la enseñanza, los cuatro pilares de la educación y la educación a lo largo de la vida (Delors, 1996; ANUIES, 2000; UNESCO, 1998a), sin embargo, es sustancial aserir que la consecución de los “nuevos” objetivos sobre los procesos formativos dependen casi totalmente del docente, al ser reconocidos como agentes de cambio y responsables de: administrar el aprendizaje, favorecer los procesos autoformativos desde su rol como acompañantes y del desarrollo de las competencias que deben cultivar los estudiantes (Delors, 1996; UNESCO, 2014). Es decir, los docentes son los responsables de que la normativa impacte en los espacios educativos cotidianos.

De frente a la responsabilidad atribuida al docente en las transformaciones de los procesos formativos en el siglo XXI, resultó necesario redefinir tanto el rol y la tarea del docente como el rol del estudiante a la luz de las nuevas condiciones formativas (ANUIES, 2000; UNESCO, 1998a). Dicha redefinición sobre las prácticas del docente y el estudiante, se encuentra matizada desde el ámbito internacional, por ejemplo, la UNESCO (1998b; 2014) precisó de forma propositiva que el docente es una pieza clave en los procesos de formación, pero ahora como facilitador de las experiencias y de los procesos de aprendizaje, por lo que, este organismo sustentó que el docente debe ser más un acompañante que un solo transmisor de conocimientos para favorecer que el estudiante construya y regule sus propias experiencias de aprendizaje, reconociendo que ese proceso es comprendido y está implicado por dimensiones cognitivas, éticas y emocionales

¹² Se integra la resignificación normativa de la tarea del docente, debido a que, por un lado, es parte de las transformaciones de la educación superior frente a las condiciones sociales del siglo XXI y, por otro lado, porque es la futura tarea profesional de los sujetos de investigación (estudiantes de la Licenciatura en Docencia-UAEM).

(UNESCO, 1998b); la redefinición de la tarea del docente se infiere fue constituida con la intención de no proseguir bajo la condición de formar estudiantes heterónomos que únicamente reciben y repiten la información transmitida por los docentes.

Por tanto, se precisa que el docente, a pesar de su resignificación, posee un papel esencial en la formación de los estudiantes, debido a que se le responsabiliza de favorecer las prácticas autoformativas y el desarrollo integral de los estudiantes (aspectos necesarios para las dinámicas que caracterizan a las sociedades del siglo XXI), por lo que, a partir de la resignificación de la tarea del docente este organismo sustenta que se debe fortalecer y reorientar la formación inicial y continúa de este profesional en el marco del desarrollo de experiencias de aprendizaje motivadoras y desafiantes que contribuyan al desarrollo de la autoestima, identidad y autonomía de todos los estudiantes; aspectos que fueron decretados para los procesos formativos en el siglo XXI (UNESCO, 2014; 2017). Es decir, se espera que los docentes a través de su formación, inicial o continua desarrollen las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que las condiciones sociales requieren para que, posteriormente, puedan favorecer que sus estudiantes se cultiven y desarrollen de forma integral (Delors, 1996). En torno a la formación profesional en el siglo XXI se concretó que, ante las situaciones de las sociedades contemporáneas, por un lado, debe contribuir a formar ciudadanos informados y motivados, provistos de un sentido crítico para analizar los problemas, tomar decisiones y asumir responsabilidades y, por otro lado, el estudiante debe formarse integral, general y profesionalmente, para favorecer su crecimiento personal, su autonomía, y formarse con un alto sentido ético-moral (UNESCO, 2014; 1996).

De forma similar, en el ámbito nacional, la ANUIES (2000) generó un conjunto de postulados orientadores para la educación superior en el contexto del siglo XXI, entre los que se propone que los métodos educativos sobrepasen los límites de la transmisión de conocimientos para priorizar el aprendizaje por descubrimiento, la innovación, el ejercicio de facultades críticas de los estudiantes, el compromiso ético de las decisiones y la capacidad de resolver problemas. Por tanto, el perfil tradicional del docente, el cual ha predominado durante décadas, se ha considerado incongruente con el paradigma emergente de la educación superior – el desarrollo integral del sujeto y la priorización del aprendizaje – entonces, se requiere del docente un nuevo perfil en el que deben asumirse como acompañantes en el proceso de formación (ANUIES, 2000). Por otro lado, desde la caracterización de los estudiantes de las IES, se propone que deben responsabilizarse

de su proceso formativo integral (desarrollo humano, recreativo, cultural y deportivo) y de la construcción de su propio aprendizaje (ANUIES, 2000).

La UAEM, normativamente, estableció que si la formación debe contribuir al desarrollo integral de las personas no se puede reducir a la transmisión de conocimientos y técnicas, ya que resultaría una perspectiva limitada, por lo que la UAEM, reestructuró sus procesos de formación, como ya se mencionó, y de forma simultánea redefinió el perfil del docente universitario, el cual se configura por competencias que le permiten al docente facilitar y acompañar al estudiante en sus procesos de aprendizaje y autoformación (UAEM, 2011). Además, esta institución de ES creó un perfil del universitario que responde a los propios rasgos que orientan su quehacer educativo: humanismo crítico, compromiso social, generadora de saberes y abierta al mundo; por lo que, el perfil del estudiante quedó constituido por elementos como: ser un sujeto autoformativo con sentido de humanismo crítico (capacidad de aprender a aprender, autoformarse y procurar el desarrollo humano), ser un sujeto crítico, ético y con compromiso social (capacidad de ejercer su profesión y la ciudadanía con valores, con capacidad para la crítica sociocultural y con la defensa de los derechos humanos con sentido de justicia y equidad), ser un sujeto productor de saberes, innovador y creador (con competencias para aplicar y producir saberes), y ser un sujeto abierto a la diversidad (con actitud de aprecio a todas las culturas y con capacidad para valorar y fomentar la diversidad con sentido de inclusividad y equidad) (UAEM 2011).

Con ello y con lo desarrollado desde el inicio de la problematización, se puso de manifiesto la evidente e inevitable necesidad de transformar dos aspectos¹³ que inciden directamente en la formación universitaria del futuro docente: el primero, el sentido de los procesos formativos que acontecen en la educación superior y, el segundo, la identidad del docente¹⁴ (implícito en la resignificación del docente); ambos en congruencia con las problemáticas y condiciones que

¹³ Ambos aspectos inciden directamente sobre la formación de los estudiantes universitarios que se están preparando para ser docentes, ya que las transformaciones normativas que se han suscitado son sobre su futuro campo profesional y sobre su futura acción profesional. Es decir, mientras como estudiantes están viviendo los cambios normativos sobre su propio proceso formativo, ese escenario de transformación también es su futuro campo profesional, además, de que la resignificación de la tarea docente la están viviendo como estudiantes, dicha resignificación es sobre su futura práctica profesional.

¹⁴ “La identidad profesional docente puede ser [...] concebida como la – definición de sí – del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional, [además] las identidades profesionales pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, activado en función de la situación de interacción y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos sociales” (Bolívar, Fernández y Molina, 2005, s/p).

caracterizan a las sociedades del siglo XXI. Respecto al primer aspecto – la transformación de los procesos formativos – parece que pese a las múltiples transformaciones normativas que se han realizado sobre la formación profesional, los cambios no están impactando en la transformación de los procesos formativos, puesto que se ha visibilizado la reproducción de prácticas tradicionales y porque en México los dispositivos¹⁵ universitarios que abundan son los heteroformativos, en los que se desarrollan prácticas marginales y poco reflexionadas en las que los sujetos aprenden al margen de la institución (prácticas tradicionales) (Yurén, 2005). Ahora bien, permanecer en dispositivos heteroformativos obstaculiza el desarrollo de competencias para la autoformación del estudiante – proceso de formación requerido en la normativa internacional, nacional y local – y, además, se sustenta que esos procesos heteroformativos también obstaculizan la construcción de un *ethos* profesional autónomo¹⁶ (Yurén, 2005) – entendido como un conjunto de disposiciones configuradas y establecidas por el propio sujeto, el cual es regido por principios universalizables y no únicamente por lo que demanda la autoridad o agentes externos – que desde nuestra posición, es el que respondería al perfil del estudiante universitario del siglo XXI, ya que este último, es fuertemente caracterizado, en la normativa, por el desarrollo ético a la luz de la justicia, la crítica sociocultural, la toma de decisiones y el desarrollo humano (UAEM, 2011).

Respecto al segundo aspecto – la transformación de la identidad del docente – se puso de manifiesto desde la normativa internacional, nacional y local, la necesidad de reorientar la formación del docente en el marco tanto de las responsabilidades atribuidas a los profesionales en general (perfil del egresado universitario) como de los requerimientos específicos para el docente en el siglo XXI, es decir, reconstruir la identidad del docente desde su proceso formativo, para que por un lado desarrolle las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que las condiciones sociales le demanda a toda persona que egresa de una IES y, por otro lado, se prepare para que pueda ejercer su futura profesión bajo aspectos como: ser un acompañante o facilitador de los procesos

¹⁵ El término dispositivo en educación se utiliza para referir “a un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuesto de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa” (Yurén, 2005, p.32). Por tanto, un dispositivo heteroformativos está dispuesto de tal manera que genera dependencias, prácticas reiterativas, hábitos autoritarios, etc. (Yurén, 2005).

¹⁶ El desarrollo de un *ethos* profesional autónomo, está fuertemente relacionado con la autonomía cognitiva del sujeto (es decir, con los procesos de autoformación y autoaprendizaje del sujeto), lo cual se explicará en el marco conceptual que se elabora más adelante, el cual no refiere a la percepción particular de un sujeto, sino que “cuando somos más autónomos en el aspecto cognitivo es cuando nos apegamos a leyes universales” (Yurén, 2021), por tanto, cuando tenemos un *ethos* profesional más autónomo podremos regir nuestras decisiones morales bajo principios universalizables.

autoformativos, generar experiencias de aprendizaje y tener las competencias necesarias para favorecer que el estudiante se autonome y se desarrolle integralmente (UAEM, 2011; Delors, 1996). Empero, derivado de las múltiples transformaciones y requerimientos sobre las prácticas que debe realizar el docente, se infiere que existen tensiones que tendrán consecuencias previsibles en la identidad del docente que se está formando para serlo (Yurén *et al.*, 2020). Por ejemplo, una tensión que podría repercutir en la identidad del futuro docente reside en que, durante su formación profesional, los docentes continúen desarrollando prácticas heteroformativas, mientras que la normativa sustenta que los docentes (su profesión) deben dejar atrás aquellas prácticas tradicionales para generar experiencias de aprendizaje que le permitan al estudiante autoformarse y hacerse cargo de su propia formación; es decir, podría existir una tensión identitaria por la disociación entre lo que sucede en los espacios educativos cotidianos y lo propuesto normativamente en torno a los procesos de formación y el rol del docente. O incluso, se pueden generar tensiones en la identidad profesional del estudiantado universitario si durante su formación profesional, los docentes caracterizan las prácticas que realizan bajo un enfoque autoformativo, aunque sus prácticas continúen siendo las mismas (tradicionales). Es decir, la construcción de la identidad del docente para el siglo XXI está en conflicto con la identidad profesional docente que ha imperado en los espacios educativos durante décadas, y que probablemente es en la que los futuros docentes están siendo formados.

Por tanto, ante la transformación normativa de la identidad del docente – campo y tarea profesional – la cual debe trabajarse y reorientarse desde sus procesos de formación profesional, se considera necesario generar conocimiento sobre el *ethos* profesional y la tarea docente desde el proceso de formación del futuro docente, ante un escenario en el que su tarea profesional está inmersa en múltiples cambios, los cuales le demandan realizar procesos formativos distintos a los que han imperado en los sistemas educativos y poseer un *ethos* profesional autónomo que le permita conducirse bajo principios morales y con un sentido de justicia, equidad y diversidad. Además, también es un escenario en el que, el futuro docente, está viviendo su propia formación bajo el discurso del enfoque constructivista y que requiere de él (como futuro egresado de ES): autonomizarse de la institución, generar sus propios conocimientos, autoformarse y desarrollar competencias éticas que busquen el desarrollo humano y la justicia. Ahora bien, es importante cuestionar ¿cómo se puede analizar su futura tarea docente y el *ethos* profesional en aquellos estudiantes que se están formando para ser docentes, con la intención de visualizar la construcción

de su identidad y sus futuras prácticas profesionales? ¿las prácticas de los futuros docentes cambiarán por decreto?

1.1.4 Las representaciones sociales del futuro docente sobre el *ethos* profesional y la tarea docente

Las representaciones sociales, son esquemas de pensamiento que contienen significados, imágenes y actitudes elaborados por un grupo social determinado sobre un objeto¹⁷ de su entorno social, para entenderlo y actuar sobre él (Moscovici, 1979). Para este estudio, las RS son la aproximación que posibilita visualizar lo que significa, la forma y el sentido que los futuros docentes – estudiantes universitarios de la Licenciatura en Docencia de últimos semestres – le han conferido tanto a la tarea docente (la cual es también su futura acción profesional) como al *ethos* profesional (perfil para el egresado de las IES y como parte de la identidad profesional) en un escenario de transformaciones y tensiones tanto de los procesos de formación, como de la tarea del docente en el siglo XXI; es decir, aproximarnos a las RS de los estudiantes no implicó corroborar el “deber ser” del docente – según lo que dice la normativa – sino traspasar esa frontera y acercarnos a los esquemas que el grupo ha elaborado para entender y actuar en torno a la tarea docente. Además, esta aproximación, permite predecir algunas de las futuras prácticas de los futuros docentes, ya que los comportamientos que realicen estos profesionales se regularán y dependerán, parcialmente, de las RS que posean sobre el *ethos* profesional y la tarea docente; esto último, sustentado bajo la premisa de que las RS son conocimientos prácticos que orientan y justifican el comportamiento del sujeto social sobre los objetos representados (Jodelet, 1986; Abric, 2001).

Siguiendo esa línea, se afirma – en esta investigación – que conocer las RS de los estudiantes de docencia sobre el *ethos* profesional y la tarea docente (objetos de representación), permite, por un lado, visualizar que tanto ha impregnado la normativa en los esquemas mentales de los futuros docentes y, por otro lado, visibilizar si se han modificado los esquemas mentales sobre los objetos de representación, para poder hablar de un posible cambio de prácticas por parte de esos futuros docentes como estudiantes o un futuro cambio de prácticas como futuros docentes. Ya que, las prácticas no cambian por decreto, ni por cambios técnicos ni administrativos, sino que requieren más de decisiones éticas y del cambio de representaciones sociales por parte de los sujetos que las

¹⁷ Un objeto de representación puede ser un fenómeno, una política, un sujeto, un proceso, un ideal, entre otros (Moscovici, 1979).

realizan (Yurén *et al*, 2016; Yurén, 2013a). Por un lado, debido a que el cambio de prácticas de estos futuros docentes dependerá del tipo de *ethos* profesional que desarrollen (un *ethos* más heterónimo o más autónomo), puesto que el *ethos* profesional que posean estos sujetos regulará sus comportamientos bajo pretensiones y por motivaciones diversas (existe una orientación y justificación de los comportamientos). Y por otro lado, porque cambiar las representaciones sociales que un grupo de sujetos tiene sobre algo, significa que esos sujetos no pueden permanecer con las mismas prácticas o comportamientos sobre el objeto representado, lo que les obliga, a transformar sus prácticas (Yurén, 2013a; 2013b); ya que, una de las premisas nodales de las RS es que son una prolongación del comportamiento, lo que significa a su vez, que existe una relación directa entre los esquemas que posee un sujeto sobre un objeto y los comportamiento y actitudes que ese sujeto tiene sobre ese objeto representado.

Por lo que, visualizar el entendimiento de los estudiantes de docencia sobre el *ethos* profesional permite observar su posición en un *ethos* profesional más heterónimo o un *ethos* profesional más autónomo. Y esto a su vez, proporciona matices sobre la heteroformación o autoformación del sujeto, ya que en ciertas investigaciones científicas se ha visualizado una relación causal entre el proceso de formación y el *ethos* profesional de un sujeto, en la que, si un sujeto tiene un *ethos* más autónomo, ese mismo sujeto se responsabiliza más de su formación (Yurén, 2005). Y podríamos suponer que, si un sujeto posee un *ethos* profesional más heterónimo, ese mismo sujeto buscará procesos heteroformativos.

Entonces, las RS tanto del *ethos* profesional como de la tarea docente posibilitó hallar los conocimientos prácticos que han asumido los sujetos del grupo para entender, posicionarse y actuar en torno a la tarea docente, e identificar cierta heteronomía o autonomía en los estudiantes universitarios de docencia, lo cual también está estrechamente relacionado con la discusión entre la disociación entre la normativa y lo que sucede en las prácticas formativas cotidianas de la educación superior.

1.2 Estado de la cuestión

En este apartado se expone la producción científica en torno al *ethos* profesional y la tarea docente para conocer qué, cómo y desde qué perspectiva se han investigado, con la intención tanto de

generar un panorama sobre la temática de estudio, como de justificar la pertinencia y relevancia de esta investigación, buscando no reproducir lo que ya se ha investigado. El proceso para identificar los artículos de investigación y reportar el conocimiento producido por los estudios, se desarrolló en tres momentos: 1) búsqueda y selección de artículos de investigación; 2) lectura de los estudios científicos y elaboración de fichas analíticas, y 3) sistematización y comparación de los datos arrojados en las investigaciones. A continuación, se presentan detalles de las fases para el desarrollo de la revisión de la literatura:

1) Búsqueda y selección de artículos de investigación

Para realizar la búsqueda de artículos de investigación se seleccionaron cinco términos clave del vocabulario controlado del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), los cuales fueron: 1) Representación social, 2) Ética profesional, 3) Trabajo docente, 4) Identidad profesional y 5) Formación profesional (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2008); con la finalidad de hacer uso de identificadores que permitieran ubicar, de forma precisa y adecuada, los documentos sobre la temática de investigación. Sin embargo, es necesario precisar que también se utilizaron las dimensiones de este estudio: representaciones sociales, *ethos* profesional y tarea docente; como términos clave para hallar la producción de conocimiento respecto a la temática, al ser términos que no se hallaron literalmente en el Tesauro IRESIE.

Se estableció también, para la búsqueda y selección de artículos de investigación, un período de tiempo que comprende del año 2009 al 2021, ya que la producción sobre representaciones sociales en el ámbito educativo, en México, comenzó a consolidarse como una línea de investigación en educación a partir del año 2009, lo que significa que una gran parte de los estudios sobre RS en torno a cierto elemento o situación del fenómeno educativo se encuentran publicados entre dicho período de tiempo (Cuevas y Mireles, 2016). La selección de artículos de investigación estuvo condicionada por dos aspectos: 1) que la investigación reportada trabajara, al menos, con dos de las cuatro dimensiones de investigación y, 2) que los sujetos participantes fueran principalmente estudiantes y/o docentes del tipo educativo superior.

El primer acercamiento para la identificación y selección de artículos de investigación fue a través de bases de datos de indexación de acceso abierto, en el cual se hizo uso de los identificadores seleccionados del tesauro IRESIE. Y una segunda aproximación fue a través de los portales de revistas científicas con dictámenes rigurosos.

2) Lectura de los estudios científicos y elaboración de fichas analíticas

En esta fase se procedió a la lectura de los artículos científicos seleccionados y a la elaboración de fichas analíticas. Estas últimas se estructuraron bajo los siguientes elementos: objetivo y pregunta de investigación, enfoque teórico o conceptual, método de investigación tanto para la recolección de datos como para el análisis de estos, hallazgos y conclusiones de las investigaciones; esta organización permitió generar un panorama retrospectivo sobre qué y cómo se han investigado, en conjunto, las dimensiones de estudio.

3) Sistematización y comparación de la información obtenida en las investigaciones

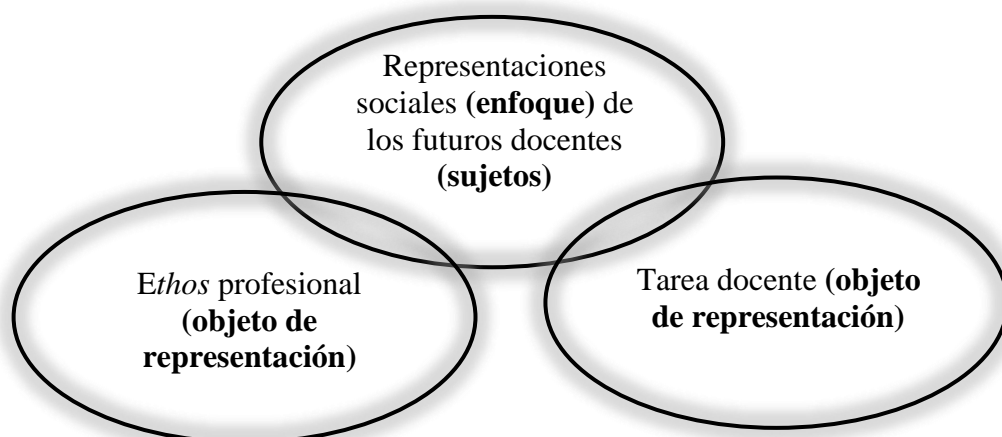
La información organizada de cada uno de los artículos de investigación se sistematizó en cuadros de contraste¹⁸, lo cual posibilitó la comparación de los datos con el objetivo de identificar las regularidades y/o discrepancias del conocimiento producido. Asimismo, se lograron establecer apartados, según los hallazgos de las investigaciones, para exponer la producción de conocimiento científico en torno al pensamiento de estudiantes y docentes sobre la tarea docente y el *ethos* profesional.

La identificación de la literatura permitió reflexionar sobre condiciones nodales sustentadas en las investigaciones, entre ellas la postura teórica-metodológica, con la finalidad de visualizar tanto el enfoque de los investigadores al trabajar dichas temáticas y así, establecer los vacíos existentes que generaran nuevas formas de aproximación, como para reportar las condiciones bajo las que se han desarrollado los estudios que buscan comprender los componentes educativos desde el pensamiento de los sujetos sociales.

La literatura revisada se configuró, y se reporta en líneas posteriores, bajo dos ejes a razón de los objetos de representación: la tarea docente y el *ethos* profesional; lo cual responde a las dimensiones que esta investigación (**Figura 1**).

¹⁸ Se trabajó un cuadro de contraste por cada objeto de representación: el *ethos* profesional y la tarea del docente.

Figura 1. Esquema sobre las dimensiones de esta investigación



Fuente: Elaboración propia.

1.2.1 La tarea docente como objeto de representación¹⁹

Las investigaciones identificadas para esta dimensión de estudio, particularmente, se posicionaron en el tipo educativo superior de nivel licenciatura, debido a su interés por aproximarse a la comprensión del trabajo del profesorado universitario y/o de la formación profesional de los futuros docentes. Siguiendo esa línea, se halló que los estudios buscan generar conocimiento sobre el docente y la acción profesional de este, desde el pensamiento de los docentes y estudiantes universitarios de diversas áreas de conocimiento, como: salud, ciencias exactas, psicología, educación y en algunos casos, no se menciona el área en donde trabajan los docentes. Además, se identificó que los investigadores de las obras revisadas desentrañan el pensamiento, en mayor medida, de los docentes universitarios, ya que justifican que ellos son los ejecutores de los proyectos, modelos educativos y prácticas formativas y, en menor medida, se interesan por el pensamiento de los estudiantes universitarios, además de que son pocos los estudios que retoman la perspectiva de docentes en formación profesional.

La revisión de la literatura reveló la inclinación de los investigadores educativos por caracterizar al docente desde el pensamiento de los sujetos, aproximándose a los objetos siguientes:

¹⁹ El término de objeto de representación se utiliza desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales, siendo el objeto un fenómeno, situación, sujeto, objeto físico o política del entorno social (Moscovici, 1979). Los objetos de representación para esta investigación son dos: 1) tarea docente y 2) *ethos* profesional.

el ideal del buen docente, los rasgos característicos del profesor excelente, el trabajo docente, la enseñanza y el aprendizaje; estos últimos como actividades relacionadas a la acción profesional del profesorado. Respecto al objeto de representación trabajado en las investigaciones, si bien, no se encontró precisamente a la “tarea docente”, la cual para esta investigación tiene la finalidad de formar, es decir, “favorecer la desestabilización del sistema disposicional²⁰” (Yurén, 2005, p. 31), los trabajos se seleccionaron debido a su producción de conocimiento en torno al docente y la docencia desde la perspectiva de los propios docentes o estudiantes universitarios.

De acuerdo con la literatura, los investigadores trabajan diversas aproximaciones teóricas para conocer el pensamiento de los sujetos. Por un lado, un poco menos de la mitad de las investigaciones consultadas (para este objeto de representación), asumen los principios orientadores de la teoría de las representaciones sociales, para sostener que un grupo de sujetos a través y durante su dinámica cotidiana, elabora y consensa esquemas mentales para atribuirle un significado e imagen a un objeto social. Los autores clásicos son los referentes principales de la teoría de las RS: Serge Moscovici (1979), Denise Jodelet (1986) y Jean Abric (2001). Por otro lado, un poco más de la mitad de los estudios consultados utilizan los siguientes enfoques para conocer el pensamiento de los sujetos: percepciones, concepciones, creencias, teorías implícitas, significados y opiniones; es importante destacar que la mayoría de estos estudios no presenta una explicación conceptual del enfoque asumido en su investigación; pero sí sostienen que las conductas de los sujetos sobre un objeto particular es una consecuencia de su propio pensamiento.

Respecto al método de investigación, se observó que este tipo de investigaciones recurren a aproximaciones cualitativas y cuantitativas de forma regular. Las investigaciones con un enfoque cualitativo fueron aquellas que buscaron conocer el pensamiento de los sujetos sobre elementos de la docencia y el rol del docente, dichos estudios utilizaron la técnica de la entrevista y otras técnicas complementarias como, los grupos de discusión o los relatos de vida y, su proceso para el análisis de la información fue a través de la codificación de los datos para traducirse en categorías teóricas. Los estudios que recurrieron a una aproximación cuantitativa fueron para reconocer, a través del pensamiento de los sujetos, las competencias o rasgos del buen docente universitario y su técnica fue el cuestionario. Dicho instrumento se adecuó a cada investigación, por ejemplo, en algunos

²⁰ Conjunto de informaciones, creencias, actitudes y formas que están estructuradas de cierta manera y con un sentido específico en la cabeza de una persona (Yurén, 2005).

casos se convirtió en un cuestionario escala tipo Likert, en otros estudios estuvo conformado por dilemas sobre el trabajo docente y/o se complementó con la técnica de evocación y jerarquización de palabras.

El conocimiento producido en las investigaciones revisadas respecto a elementos relacionados con la dimensión “tarea docente”, pone de manifiesto rasgos del “docente” y la “docencia”, tanto de una práctica anclada en un enfoque tradicional/conductista, como de una práctica basada en los lineamientos del enfoque constructivista. Por tanto, en las siguientes líneas se reportan, en un primer momento, los hallazgos de las investigaciones según las acciones y rasgos conferidos a la tarea docente, desde el pensamiento de estudiantes universitarios y docentes. Y en un segundo momento, se expone las representaciones y percepciones del buen docente, desde la caracterización realizada por los sujetos de investigación (estudiantes y docentes), regularmente constituida por la preocupación de conocer los rasgos que caracterizan al buen docente universitario.

La docencia y el docente desde las representaciones sociales de los actores educativos

Desde finales del siglo XX, organismos como la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), han sugerido a las universidades trabajar desde un enfoque constructivista que se despliegue bajo lineamientos que centran la atención en procesos autoformativos, los cuales han implicado la resignificación del rol del docente y del estudiante para dejar atrás aquellas prácticas tradicionales, que durante años se han perpetuado y ocupado únicamente por la transmisión y acumulación de conocimientos (ANUIES, 2018; ONU, 2015; UNESCO, 2005). Sin embargo, para suscitar la transformación de los procesos de formación es necesario que, los actores educativos integren a sus esquemas de pensamiento este reciente paradigma educativo, ya que “la modificación de las prácticas en las universidades pasa por la modificación de los esquemas o re-descripción de las representaciones [que tienen los docentes y estudiantes]” (Pozo, 2003, citado en Yurén *et al.*, 2020).

El pensamiento de los actores educativos, según los hallazgos de las investigaciones revisadas, presenta una ambivalencia en torno al significado atribuido a la docencia y al docente.

Esa doble interpretación refiere a la entremezcla de rasgos, acciones y conductas dadas por los sujetos a la docencia, tanto desde un enfoque tradicional como desde un enfoque constructivista. Y si pensamos en las prácticas que realizan los docentes y estudiantes como una consecuencia de su pensamiento, pues “una representación habla, así como muestra; comunica, así como expresa[;] después de todo, produce y determina comportamientos” (Moscovici, 1979), dicha ambivalencia revela una posible reproducción de prácticas tradicionales, ya que, a pesar de que los sujetos han integrado a su discurso términos del enfoque constructivista, la investigación educativa en torno a este fenómeno ha demostrado que el significado que los actores educativos le confieren a la función del docente, muestra una persistencia de las prácticas tradicionales que se caracteriza por la transmisión de conocimientos y la centralidad del docente en el proceso de formación (Sánchez y Jara, 2017; Campo y Labarca, 2009; Pardal *et al.*, 2015; Santana y Hernández 2014; Rodríguez y Martínez, 2019; García *et al.*, 2017; Covarrubias, 2011).

Desde esa línea, existen diversas obras que reportan el pensamiento de los estudiantes universitarios sobre la función del docente, por ejemplo, el estudio de Sánchez y Jara (2017) buscó conocer las representaciones sociales que los estudiantes universitarios de pedagogía tienen sobre el trabajo docente, justificando su investigación en la necesidad que identificaron respecto a reexaminar la naturaleza del trabajo docente ante un contexto posmoderno caracterizado por el constante cambio, la complejidad tecnológica y el movimiento de la información. Los autores hallaron que la representación social que tienen los estudiantes, del área de la educación, configura al trabajo docente como aquella tarea humana que se ha complejizado ante las nuevas exigencias para la educación. Su RS revela que el significado que le atribuyen a la tarea del docente sobrepasa los límites de la transmisión de conocimientos, puesto que reconocen que el docente debe favorecer una educación integral que no se demarque por la acumulación de conocimientos sino también por formar en valores, actitudes y principios de actuación. No obstante, la RS de los estudiantes sobre el rol del docente, muestra un profesional autoritario que controla las conductas de los estudiantes para generar obediencia, lo cual invita a pensar en un estudiante pasivo que no desarrolla sus competencias sino como alguien que espera a que el docente lo forme. Dicha representación evidencia la reproducción de prácticas tradicionales que se contraponen a los principios de corte constructivista y revela la necesidad de reconfigurar el rol del docente desde los propios esquemas de pensamiento de los actores educativos.

El estudio de Campo y Labarca (2009), reportó resultados similares al desentrañar que, la RS de estudiantes de educación sobre las funciones del docente, se estructura principalmente por la idea de que el docente debe desempeñar un rol orientador para que exista una “verdadera” transmisión de conocimientos, lo que permite entrever nuevamente la resistencia de las prácticas tradicionales aun en medio de un discurso (rol orientador) que puede considerarse dentro de los principios del paradigma constructivista. A diferencia del estudio de Sánchez y Jara (2017), este estudio que se reporta muestra que los estudiantes consideran relevante que el profesor posea cualidades personales contrarias al autoritarismo, como: ser un padre, amigo, motivar al estudiante e incluso, inspirar afecto. La RS está vertida en diversas significaciones, pero muestra una intención clara y es la transmisión de conocimientos. Los autores concluyeron que en la representación social de los estudiantes se evidencia la importancia de cualidades humanistas para el rol orientador del docente, además precisan que la formación de los futuros docentes “responde más a un interés técnico e instrumental, que humanista, donde la carrera constituye una herramienta de trabajo, más que un proceso formativo de la persona” (Campo y Labarca, 2009, p. 172). Dicho estudio muestra la tensión entre el enfoque tradicional y constructivista para representar las funciones del docente, e incluso por su conclusión se visualiza la tensión entre los dos enfoques para el proceso formativo del grupo de futuros docentes.

De forma similar Pardal *et al.* (2015) desentrañaron, a través de su investigación, la representación social de un grupo de estudiantes universitarios del área de educación sobre la identidad y funciones del docente lo cual, según los autores, está estrechamente relacionado con la propia formación del profesorado por la postura teórica de las RS. Puntualmente, los autores reportaron los hallazgos de su estudio precisando el entendimiento de los sujetos sobre el alumno, el docente y enseñar una clase. Respecto al primero, el núcleo central está determinado por los términos “aprendiz” y “alumno” y como elementos periféricos “docente” e “inactividad” y expresan que la relación entre el alumno y el docente es de amigos. La RS que el estudiante muestra en relación con el docente está caracterizada por los términos “amigo”, “disciplina”, “escuela” y “enseñanza”. Y sobre enseñar una clase los estudiantes evocaron términos como “enseñar desde un sentido tradicional” hasta “ser una actividad de relación entre el estudiante y el docente”. Producto de la investigación, los autores concluyeron que, desde la representación de los futuros profesionales de la educación, la identidad del docente está caracterizada por “dar una clase” para enseñar al estudiante en un sentido tradicional debido a que los datos sugirieron que el docente es

aquel poseedor de conocimientos, además de considerar que el docente es un amigo y el estudiante un aprendiz, y ambos interactúan desde su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio develó el sentido tradicional con el que estudiantes del área de educación siguen concibiendo para determinar la identidad y funciones del docente.

En la investigación de Santana y Hernández (2014) se puso de manifiesto, como en el trabajo de Pardal *et al.* (2015), que recuperar las representaciones sociales que el estudiante universitario de educación (futuros docentes) tiene sobre el trabajo docente, permite simultáneamente tanto reconocer el significado y sentido que los estudiantes en formación le han conferido al trabajo docente, como visualizar algunos aspectos de la propia formación del estudiantado y su, posible, futura acción profesional. La RS hallada por los autores se estructuró bajo tres categorías que configuran el significado y sentido atribuido por el estudiantado al trabajo docente. La primera categoría “representaciones sociales que dotan de sentido el trabajo de los docentes”, contiene afirmaciones como: el trabajo docente está orientado a la formación del estudiantado como sujetos que le permita realizar acciones de transformación y cambio, la formación se concibe desde una perspectiva integral donde se busca el desarrollo del ser humano, la tarea docente favorece la formación en valores, el trabajo docente según el estudiantado se centra en una dimensión axiológica que va más allá de los saberes disciplinares, y el estudiantado piensa que el docente debe ser un guía y orientador del proceso de formación. En la segunda categoría “representaciones sobre el hacer de los docentes” se establece, desde la RS del estudiantado, que la principal actividad del trabajo docente es la enseñanza de los contenidos disciplinares, relacionada con los procesos curriculares, su planificación y desarrollo. Por último, la tercera categoría que conforma la RS del estudiantado sobre el trabajo docente, “representaciones del docente”, muestra que la formación del docente es vislumbrada como una necesidad que sobrepasa el campo disciplinar al mencionar que el docente debe poseer valores éticos y su función es una actividad portadora de valores éticos y morales, esto último refleja la responsabilidad y compromiso del docente con su labor, con los estudiantes y con la sociedad. Los autores concluyeron que el trabajo docente es representado por el estudiantado a través de su proceder ético y moral, por lo que exponen la necesidad de comprender la tarea del docente desde la dimensión ético-moral lo cual aporta al sentido otorgado al trabajo docente, con la finalidad de iniciar procesos de transformación personal y profesional cuando sus acciones no corresponden con las expectativas y demandas sociales. Por lo que, el estudio reportado da pauta tanto para reconocer la integración

del enfoque tradicional y constructivista para el entendimiento y sentido atribuido por el estudiantado al trabajo docente, como de orientar futuras investigaciones sobre la comprensión del docente y el sentido atribuido a su acción profesional a partir de una perspectiva ética.

Por su parte, Rodríguez y Martínez (2019) recuperaron el punto de vista de un grupo de estudiantes universitarios (futuros docentes) tienen sobre los conocimientos que debe poseer el docente y la importancia de estos en el ejercicio profesional. El conocimiento más importante para el docente, según los estudiantes de educación, es el conocimiento pedagógico porque le permite: hacer uso de diferentes teorías del aprendizaje para mejorar el proceso de enseñanza, emplear técnicas pedagógicas para mejorar el ambiente en clase; para motivar a los estudiantes a participar de forma crítica y reflexiva, y para que el docente ayude y asesore al estudiante sobre la manera más eficaz de estudiar la asignatura. Los estudiantes visualizan parcialmente estos conocimientos y funciones en las prácticas del profesorado que conocen, asimismo, los estudiantes le atribuyen una importancia considerable al hecho de que los alumnos entiendan los contenidos explicados por el docente. El discurso de los futuros docentes está contenido por elementos del enfoque constructivista, por un lado, debido a que al alumno le confieren un rol activo en cuanto a su participación en clase y a responsabilizarse por estudiar la asignatura y, por otro lado, le otorgan al docente un rol como orientador y guía al mencionar que estos deben preocuparse por el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, también refieren a un proceso heteroformativo puesto que aducen a la importancia de que el docente explique los contenidos (transmisión) y el estudiante entienda esos contenidos dados por el docente. Los autores establecieron, durante sus conclusiones, la necesidad de reestructurar la función del docente y que la calidad del sistema educativo depende, por una parte, de los docentes que laboran en este.

En otro estudio realizado sobre las concepciones implícitas que tienen los futuros docentes de diversas áreas de conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza, García *et al* (2017), hallaron que los estudiantes de ciencias exactas conceptualizan al proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto de transmisión de conocimientos que se centra en una visión tradicional y, por el contrario, los estudiantes de ciencias humanas sostienen la relevancia de la centralidad del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, al exponer sobre estrategias metacognitivas que promoverían en sus alumnos, los futuros docentes de ciencias exactas dicen que no utilizarían diversas estrategias o técnicas que le permitan al alumno resolver problemas y, en contraparte, los

futuros docentes de ciencias humanas dicen que ellos promoverían múltiples estrategias para que los alumnos resuelvan problemas (García *et al.*, 2017). Este estudio puso de manifiesto la diferencia entre las concepciones de estudiantes del área de ciencias exactas ancladas en el enfoque tradicional y las concepciones de los estudiantes de ciencias humanas contenidas en el enfoque constructivista.

La investigación de Covarrubias (2011) expone una doble interpretación desde la representación que estudiantes de psicología tienen sobre la enseñanza y el rol del docente. Por una parte, la representación es regulada con términos de corte constructivista tales como: la enseñanza es una función del docente; una guía educacional que brinda a los estudiantes elementos y herramientas que les permiten entender su proceso de enseñanza-aprendizaje; y, además, su representación sobre la enseñanza no se caracteriza solamente por la transmisión de conocimientos, sino que consideran necesario que el docente explique la aplicación de estos. Por otra parte, la representación también alude a que el docente debe transmitir herramientas teóricas y metodológicas a los alumnos. Los futuros psicólogos sostienen, desde sus representaciones, que es esencial que el docente se caracterice por tener actitudes y rasgos personales como: disposición, empatía, apertura, creatividad y vocación para el logro de aprendizajes más significativos. Los hallazgos de la obra hacen evidente la necesidad del docente para que el alumno aprenda.

Derivado de los hallazgos se concluye que el pensamiento de los estudiantes presenta contradicciones al atribuirle un significado a la función del docente desde dos enfoques diferentes: el constructivista y el tradicional. Es decir, los estudiantes han incluido a sus esquemas de pensamiento, sobre la función del docente, ciertos términos que abogan por un cambio de enfoque centrado en el aprendiente, la flexibilidad y el desarrollo de aspectos afectivos en el docente (constructivismo). No obstante, también consideran que la finalidad y la función del docente es principalmente la transmisión de conocimientos y la revisión de contenidos (tradicional). Por lo que, a partir de estos hallazgos, se puede predecir que las prácticas que los estudiantes aceptan y requieren de los docentes son aquellas que aluden al enfoque tradicional, e incluso los estudiantes que se están preparando para ser futuros docentes posiblemente desarrollen prácticas heteroformativas como consecuencia de la representación que tienen sobre la tarea docente.

Por otro lado, algunos estudios sobre el pensamiento del profesorado en torno a la docencia y el rol del docente muestran que para los profesionales la tarea del docente está relacionada con prácticas tradicionales, pero también comprenden que el rol del docente se ha transformado y

aluden a una práctica centrada en el estudiante (Mendiroz y Fiz, 2016; Mazzitelli *et al.*, 2009; Arbesú y Piña, 2009; Vilanova *et al.*, 2011; Montanares y Junod, 2018; Suárez, 2016; Gebran y Trevizan, 2018; San Román *et al.*, 2016).

En el caso de la investigación de Mendiroz y Fiz (2016), desde las creencias implícitas de profesores eméritos sobre la “buena” y la “mala” práctica del docente, hallaron que la enseñanza constructivista para el aprendizaje significativo, la empatía, el respeto, la apertura, el conocimiento del alumno y la vocación son los rasgos más importantes para reconocer que el docente realiza una “buena praxis”. Sin embargo, encontraron que la “mala praxis” del docente, según los profesores, refiere a la incapacidad de transmitir conocimientos, enseñanza alienante, no preocuparse porque se entiendan las explicaciones y malos resultados en los exámenes, es decir, si bien exponen que la práctica del docente debe centrarse en el alumno y mencionan términos del enfoque constructivista, al pensar que el docente realiza una “mala praxis” cuando no sabe transmitir conocimientos o no se preocupa porque los estudiantes entiendan sus explicaciones, aluden a la enseñanza tradicional. Incluso, se visualiza esto último debido a que el docente considera que la “buena praxis” debe capacitar al alumno para que como futuro profesional pueda transmitir.

Por su parte, Mazzitelli *et al.* (2009) concluyeron que la estructura de la RS que tienen los profesores formadores de docentes, de diversas áreas y grados, sobre la docencia, está contenida por el mismo núcleo central, lo que evidencia que los profesores trabajan y se identifican bajo la misma construcción simbólica. Dicha representación se caracteriza por un núcleo centrado en dos dimensiones: la primera es la educativa; constituida por la enseñanza (acompañar, explicar y transmitir), el aprendizaje (construir, interpretar y el proceso de aprendizaje) y por la formación (capacitar, preparar, estudiar y crecimiento). La segunda es la identitaria; construida por: significados (apostolado, misión, profesión), valores (amor, decencia, respeto y tolerancia), actitudes (cambios, creatividad, ejemplo, paciencia, interés y vitalidad). Derivado de los hallazgos de la investigación, se visualiza que la RS de los profesores sobre la docencia muestra a grandes rasgos la importancia conferida tanto a la enseñanza por la acción de transmitir, explicar y enseñar, como al aprendizaje, por hablar de un proceso de construcción y de interpretación de las cosas. Los autores precisaron las siguientes preguntas para futuras investigaciones: ¿cómo interviene una RS, cuyo contenido y estructura se funda más en el ser docente que en el hacer profesional, en el logro de los cambios esperados a través de las distintas propuestas de transformación educativa? ¿qué

relación existe entre los significados a la docencia y la posibilidad de profesionalización del docente?

De forma similar, en la investigación de Arbesú y Piña (2009) se buscó conocer el contenido de las RS de los profesores universitarios sobre la docencia para aproximarse a las propias prácticas educativas desarrolladas por el profesorado y, reconocer los diversos significados y sentidos que afectan su identidad profesional. La RS que tienen los docentes universitarios, sujetos participantes, sobre la docencia se configuró bajo tres dimensiones: 1) dimensión social de la docencia; el profesorado concibe que la docencia es una profesión que forma a las nuevas generaciones, 2) dimensión humana de la docencia; los sujetos reconocen la importancia de que el docente sea afectivo y emocional durante el proceso de enseñanza, y 3) dimensión profesional de la docencia; el profesorado caracteriza al buen profesores como un guía, coordinador y facilitador en el proceso de aprendizaje. Los sujetos de dicha investigación afirman que la enseñanza y el aprendizaje son actividades de un proceso único, en el cual se favorece el aprendizaje tanto del docente como del alumno. Los autores concluyeron que el profesorado reconoce que el impacto de su tarea profesional no se ciñe al salón de clases, sino que trasciende a espacios externos para responder a problemas sociales y, subrayan la importancia conferida por los sujetos de investigación a la responsabilidad y compromiso como aspectos que regulan su acción profesional y que le permiten responder a las exigencias e ideales de la docencia. Por último, los autores precisan, como veta de investigación, la necesidad de conocer las RS de otro grupo de profesores que no estén tan comprometidos con su profesión. A partir de los esquemas de pensamiento del profesorado se entrevé la integración de aspectos del enfoque constructivista en los significados atribuidos a la docencia, ya que el profesorado universitario la entiende como un proceso flexible y humano caracterizado por la responsabilidad y compromiso que los profesionales de la educación tienen con la sociedad y el estudiantado, esto último como aspectos que orientan su tarea profesional.

A través de un cuestionario construido por dilemas con opciones de respuesta posicionadas dentro de las teorías del dominio respecto al aprendizaje, Vilanova *et al.* (2011) recuperaron las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los docentes universitarios de ciencias como: matemáticas, física, química y biología. Este estudio se reporta debido a que los docentes, sujetos de investigación, al hablar sobre la enseñanza y el aprendizaje refieren a su rol profesional en esos procesos, lo cual alude a la tarea del docente. Los resultados de la investigación en torno

al aprendizaje presentan una doble interpretación, pues mencionaron aspectos tanto del corte constructivista como del tradicional. El profesorado de esa investigación considera que el aprendizaje es un proceso en el que interactúa el docente y el alumno, a través del cual se adquieren conceptos para desarrollar destrezas y capacidades cognitivas que les permitan acceder a la información, además, los docentes aseguran que el aprendizaje se da bajo dos condiciones: la primera es a través del reconocimiento, del propio alumno, sobre lo que piensa para compararlo con otras ideas y, segundo, por el conocimiento de las ideas previas del alumno para detectar sus errores y modificarlos. El proceso de aprendizaje los transforma a ambos. Estas concepciones sobre el significado del aprendizaje se encuadran dentro de la teoría constructivista. En cambio, cuando los docentes hablan sobre qué se aprende y qué y cómo se evalúa, emergen ideas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, ya que la mayoría de los docentes considera relevante: cumplir con todos los contenidos del programa poniendo el énfasis en la información y no en las capacidades; y evaluar si el alumno ha obtenido la información y no saber si adquirió capacidades cognitivas o destrezas. Asimismo, piensan en el aprendizaje como una actividad dirigida desde afuera y no como un proceso de autorregulación.

De igual forma, Montanares y Junod (2018) desentrañaron las creencias que tienen los docentes universitarios del área de salud sobre la enseñanza y el aprendizaje. El significado atribuido por el profesorado a la enseñanza y al aprendizaje, demuestra la aceptación y la permanencia de prácticas tradicionales, debido a que consideran que el docente debe desarrollar clases expositivas, abordar todos los contenidos para el cumplimiento del programa y entregar los conocimientos a los alumnos para que aprendan. También, le otorgan escasa importancia al hecho de que el estudiante participe en su proceso de aprendizaje, ya que aluden a la necesidad del docente al frente para aprender y refieren a la pasividad del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas últimas creencias del profesorado refieren a prácticas heteroformativas del paradigma tradicional. En contraste, el discurso del profesorado sobre las estrategias didácticas para el desarrollo de la clase versa en torno a la importancia de realizar prácticas que centren la atención en el estudiante y de utilizar como estrategias de aprendizaje, la exposición por parte de los alumnos y la presentación de informes. Por tanto, los autores concluyen la fuerte presencia de las prácticas tradicionales y la integración de términos del enfoque constructivista al discurso del profesorado para entender la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación de Suárez (2016) tuvo como objetivo conocer las concepciones de los docentes universitarios sobre la co-enseñanza y relacionarlas con las prácticas realizadas por esos mismos docentes desde esa estrategia. Este estudio se integró en la revisión de la literatura para efectos de mostrar las prácticas que realizan los docentes bajo una estrategia específica (la co-enseñanza) y para caracterizar al docente, e incluso al alumno. En el caso del docente, se muestra que durante sus prácticas es flexible para compartir conocimientos, responsable y empático, pero para emplear la estrategia de la co-enseñanza se muestra resistente al no tener disposición para el trabajo en equipo, y mencionan que esa estrategia se puede emplear sólo en la presencialidad y no en la virtualidad. Además, el autor concluye que el docente “al centrar su concepción más en lo aplicativo que en lo actitudinal e integral, evidencian afinidad con la racionalidad técnica-instrumental y no con la formativa- emancipadora” (Suárez, 2016, p. 178). Por otra parte, los docentes durante la investigación mencionan que los alumnos son dependientes del docente para poder aprender. Desde otro objeto de representación se entrevisté la ambivalencia de enfoque incluso en una estrategia muy particular de la función del docente.

Otro estudio realizado sobre las representaciones sociales que tienen los docentes de educación básica sobre la profesión docente revela que la docencia está centrada en la enseñanza, la transmisión de conocimientos, la revisión de todos los contenidos de forma organizada y la comprobación sobre si lo que enseña ha sido entendido por los alumnos; priorizando así el valor excesivo del docente durante el proceso de enseñanza y, los procesos de memorización y no de reflexión o crítica. Y de forma menos tradicional, los docentes piensan que el maestro deber ser una autoridad, un amigo, un moderador, alguien que se adapte todos los días para buscar soluciones a nuevos problemas y un profesional que se hace cargo de su propia práctica (Gebran y Trevizan, 2018). Estos resultados muestran, por un lado, la posible permanencia de prácticas tradicionales, por la RS que tienen sobre la actividad profesional del docente y, por otro lado, hacen evidente que el modo de ser del docente está relacionado a términos del enfoque constructivista; lo cual es incongruente con la acción profesional que le han atribuido a dicho profesional.

El estudio de San Román *et al.* (2016) buscó conocer las representaciones sociales que tienen los docentes de educación básica sobre la escuela y las prácticas del docente. La RS sobre la escuela está vertida en los siguientes elementos: es una institución abierta al servicio de las personas, con un currículo que garantiza el contenido que debe revisarse y como institución que se

dedica a la enseñanza y la transmisión de conocimiento por medio del docente; esto último considerado como obsoleto. El profesorado reconoce, durante su discurso, que la función del docente debe transformarse ante la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por tanto, menciona que debe existir una forma diferente para la interacción entre el docente y el alumno, y la manera en la que, el docente, transmite el mensaje. Sin embargo, su RS sobre las prácticas del docente alude únicamente al proceso de enseñanza y a la transmisión de conocimientos, debido a que posicionan al docente como el profesional que enseña y garantiza el conocimiento y la información a través de la transmisión. Los autores concluyeron que existe una confusión por parte de estos docentes sobre su propia función profesional ante las necesidades actuales de la sociedad, devenidas por la incorporación de las TIC al proceso educativo. Con ello, se visualiza que los profesores reconocen la transformación que deben sufrir las prácticas del docente (enfoque constructivista), sin embargo, la actividad que caracteriza la práctica del docente, desde sus representaciones, es la transmisión de conocimientos.

La revisión de la literatura respecto al pensamiento de los docentes sobre la docencia o sobre los elementos propios de la misma, revela que sí existe una polarización de términos en las representaciones, creencias o concepciones que el docente posee sobre su tarea profesional. Por un lado, el profesorado menciona que el docente debe realizar una práctica constructivista, acompañar, centrar el proceso de formación en el estudiante, ser flexible, moderador y amigo del estudiante. No obstante, aluden a la transmisión de conocimientos como la actividad principal del docente e incluso si no realizan así su trabajo, consideran que el docente realiza una “mala praxis”; la preocupación de cubrir los contenidos; la necesidad del docente para que el alumno aprenda fomenta estrategias y formas de evaluación centradas en medir el conocimiento adquirido. Por tanto, los hallazgos evidencian que la práctica del docente está mediada por representaciones, creencias o concepciones – sobre la tarea docente – que refieren principalmente a rasgos característicos del proceso heteroformativo y, en menor medida, a términos del enfoque constructivista, que, si bien se adhirieron al esquema mental, posiblemente no favorecieron la desestabilización de los principales elementos que conforman la RS.

Caracterización del buen y/o excelente profesor universitario

La revisión de la literatura respecto a la dimensión tarea docente, implicó reconocer la producción de conocimiento en torno a la caracterización del buen o excelente profesor universitario – desde la atribución de rasgos y competencias que los definen – a partir de las representaciones sociales, percepciones y significados del estudiantado y del profesorado de educación superior.

Las investigaciones que tuvieron por objetivo caracterizar al buen profesor universitario perfilan, desde las perspectivas de los propios docentes y estudiantes, determinados modos de ser y actuar para que un docente pueda ser considerado “bueno”, lo cual deriva en un conjunto de rasgos, cualidades, competencias personales y profesionales que debe poseer un buen docente universitario (Alonso, 2019; Yurén *et al.*, 2020; Santiago y Fonseca, 2016; Hickman *et al.*, 2016). Por tanto, estos estudios no sólo perfilan el rol del docente sino también aportan elementos sobre la tarea profesional del docente desde los esquemas e ideales de los actores educativos.

Por ejemplo, la investigación de Alonso (2019) buscó determinar las cualidades y características del buen docente desde la percepción de los estudiantes universitarios y de magisterio, a través de la valoración atribuida por estos sujetos a ciertas cualidades personales, profesionales y metodológicas del docente y su acción profesional. Este estudio reportó hallazgos de tres grupos de estudiantes, dos de magisterio de diferente grado (1° y 3°) y un grupo de estudiantes de psicopedagogía, es decir, recuperó el pensamiento de estudiantes del campo de la educación. Dichos estudiantes caracterizan al buen docente como aquel que es respetuoso, abierto con los estudiantes, tiene la capacidad de escuchar, es empático, comprensivo y agradable (cualidades personales), además, el estudiantado considera que el buen docente posee cualidades profesionales como: la buena comunicación con el estudiante, la preparación de clases, el dominio de la materia y la responsabilidad. Los estudiantes dilucidan que un buen docente enseña estrategias para aprender, realiza explicaciones claras, utiliza ejemplos prácticos y reales, resuelve dudas en la clase, fomenta la participación de los alumnos y regula su práctica bajo el enfoque de aprendizaje por descubrimiento. Asimismo, la forma de evaluación que debe emplear un buen docente, según la perspectiva del estudiantado, considera los siguientes aspectos: la asistencia a clase, el esfuerzo del alumno, el trabajo y las actividades diarias y la evaluación continua. La autora concluyó que para el estudiantado el buen docente debe poseer características personales, profesionales y metodológicas centradas en un enfoque constructivista, sin embargo, esto no coincide con la actitud

pasiva ante el aprendizaje que la autora visualizó en los estudiantes a través del instrumento empleado y los hallazgos que responsabilizan al docente por el aprendizaje del estudiante. Por tanto, el buen docente es caracterizado por dos aspectos claves: las cualidades personales y las cualidades profesionales, ambas encauzadas al desarrollo de un proceso constructivista, no obstante, por las conclusiones de la autora se percibe una controversia entre esto que se idealiza del buen docente y las prácticas que suceden en los procesos educativos; específicamente los comportamientos de estos sujetos como estudiantes, puesto que se contraponen con el ideal que poseen sobre la práctica del docente.

Siguiendo esa línea, el estudio de Yurén *et al.* (2020) reportó el perfil del buen docente universitario desde las representaciones del propio profesorado de una universidad pública mexicana (adscritos en diferentes áreas de conocimiento), a partir de la valoración de seis dimensiones: ética, pedagógica, enfoque centrado en el profesor, enfoque centrado en el aprendiente, profesional e investigación; las cuales según la representación del profesorado caracterizan o no al buen docente universitario. Los autores hallaron que en la representación del profesorado sobre el buen docente coexisten cualidades tanto de la dimensión “enfoque centrado en el profesor” (concepción del aprendizaje como acumulación de información) como de la dimensión “enfoque centrado en el aprendizaje” (concepción constructivista del aprendizaje) aunque la primera prevalece en mayor medida, es decir, los profesores consideran que el buen docente es aquel que realiza una práctica centrada en la transmisión de contenidos curriculares, el cual predomina en las prácticas y en el perfil para la evaluación del trabajo docente, pero, también reconocen que el buen profesor debe facilitar la adquisición de capacidades y competencias. Los autores discuten dicha ambivalencia al decir que probablemente los profesores valoran el enfoque tradicional porque coincide con sus prácticas y con los parámetros con los que los evalúan, pero también valoran el enfoque constructivista por ser un ideal que buscan alcanzar. Además, hallaron que la dimensión que caracteriza al buen docente es la dimensión ética la cual se asoció particularmente con el enfoque constructivista al mostrar su acuerdo sobre el descentramiento ético que todo buen docente debe alcanzar; mientras que la dimensión menos valorada es la investigación. Este estudio reveló la desestabilización del propio ideal del buen docente ante la doble interpretación (práctica y el discurso) sobre el rol y el trabajo docente, la primera relacionada con las propias prácticas que suceden en los espacios formativos (enfoque tradicional) y que han estado presentes durante décadas, y la segunda vinculada con las nuevas exigencias del siglo XXI

para el proceso educativo que implica la transformación del rol y de la acción del docente (enfoque constructivista). Los autores precisaron como veta de investigación la necesidad de investigar cómo influye la formación de los docentes en la representación que han constituido sobre el perfil del buen docente universitario (tarea del docente).

De forma similar, Santiago y Fonseca (2016) determinaron el concepto de ser un buen docente, pero, desde las percepciones del profesorado de posgrado de dos universidades públicas mexicanas, los cuales cabe destacar no son docentes de formación inicial. Los autores hallaron que ambos grupos de profesores caracterizaron al buen docente con atributos y características que se ciñeron en tres categorías: formación académica, vocación y valores. La primera; está constituida por atributos como capacidad de coadyuvar al desarrollo y a la formación de los alumnos, tiene dominio del conocimiento que transmite, es innovador, no se resiste al cambio, se actualiza constantemente en los temas y materias que imparte y es conocedor de los planes y programas de estudio, la segunda categoría; vocación, se conformó por las siguientes características, el buen docente tiene pasión por enseñar, tiene amor al trabajo, capacidad de motivación y retroalimentación y presenta disponibilidad de tiempo, y en la tercera categoría; se expresan atributos como el ser honesto, respetar al estudiante, ser responsable, ético y comprometido. Además, los autores también reportaron datos sobre la pregunta ¿qué les recomendarían a sus colegas para mejorar su trabajo académico?, ante lo cual hallaron que las recomendaciones del profesorado versan en torno a prepararse continuamente, consolidar su formación académica, reforzar su compromiso con el trabajo y mejorar sus técnicas de enseñanza-aprendizaje. A partir de esto, los autores identificaron y discutieron sobre la contraposición entre la caracterización elaborada por el profesorado y la precisada por organismos evaluadores que es traducida en parámetros de evaluación, por ejemplo, para discutir más sobre dicha contraposición, los autores refirieron a que los programas en los que se encuentra adscrito el profesorado universitario es reconocido como un programa de calidad por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en el que se define a un buen docente por su alto nivel de productividad respecto a sus publicaciones y difusión del conocimiento. No obstante, la caracterización manifestada por el profesorado de posgrado no alude a ningún atributo relacionado con la actividad de producción de conocimiento (investigación) y posiciona al buen docente únicamente en los procesos de formación. El perfil sobre el buen

docente, según este estudio, refiere a la tensión sobre el enfoque tradicional como constructivista para la caracterización de las prácticas del buen profesorado universitario.

A través de redes semánticas naturales que miden el significado que el sujeto le atribuye a un concepto de forma relacionada y organizada, Hickman *et al.* (2016) desentrañaron la concepción que estudiantes y docentes tienen sobre un buen profesor. Los hallazgos de ambos grupos de sujetos sobre la pregunta ¿cuáles son las características de un buen profesor?, se agruparon en tres campos semánticos: metodología docente (superación docente, didáctica y manejo de grupo) disciplina (conocimiento, formación, manejo de contenidos) y atributos actitudinales y de personalidad (responsable, comprometido, creativo, sensible, respetuoso, inteligente, puntual, dinámico y amable). Sin embargo, los autores reportaron que para los alumnos el campo de “atributos actitudinales y de personalidad” condensó el significado central sobre el buen docente, y para los maestros, hallaron que su constructo se fortalece principalmente con el campo de disciplina, seguido del campo de metodología docente. Los autores concluyeron que los docentes tienen una representación que se asocia con un estilo docente transmisor de conocimientos y buen comunicador, ya que destacan como elementos centrales los aspectos disciplinarios y de formación, pero también muestran que el buen docente debe preocuparse por los intereses y necesidades de sus alumnos. Nuevamente, surge la tensión entre el enfoque tradicional y constructivista para establecer el perfil del buen docente universitario.

Ahora bien, estudios como el de Navia y Hirsch (2015) y Villaroel y Bruna (2017), enfocaron sus estudios en caracterizar al profesorado universitario de excelencia, desde las propias percepciones que los docentes tienen sobre los rasgos y competencias que determinan que un docente universitario es excelente. En el caso de la investigación de Navia y Hirsch (2015) se analizaron las percepciones de los formadores de docentes, los cuales laboran en alguna de las escuelas normales o institución de educación superior de dos países: México (cuatro grupos de docentes) y Bolivia (dos grupos de docentes); cabe desatacar que a este análisis le precede una investigación sobre ética profesional en la formación de profesores. A pesar de la diversidad de los grupos de docentes, la presentación de los hallazgos, sobre las características de un profesor excelente, se reportaron en una sola clasificación de seis dimensiones sobre las características del profesorado universitario de excelencia, las cuales son: ética, cognitiva, técnica, afectiva, social e identitaria; estas fueron enunciadas según el orden de importancia atribuido por los grupos de

formadores de profesores. Es decir, para el profesorado ser excelente involucra poseer valores específicos y generales (rasgos de la dimensión ética) como generosidad, humildad, compromiso, responsabilidad y respeto, además que los autores hallaron que el docente excelente es aquel que forma en valores. Estos últimos rasgos, son seguidos por las características que constituyen la dimensión cognitiva, las cuales son ser crítico y analítico, que se refiere a confrontar ideas, ser coherente, tener una actitud de apertura, ser consciente, reflexivo, y ser capaz de afrontar retos y desafíos. La tercera dimensión – la técnica – caracteriza a un docente excelente según las percepciones del profesorado, se integró con los rasgos sobre la importancia de tomar en cuenta a los alumnos promoviendo el aprendizaje, el crecimiento y el desarrollo del alumno, aplicar la didáctica, crear ambientes de aprendizaje y brindar herramientas de trabajo y orientación. Y sobre las dimensiones afectiva, social e identitaria, los sujetos aducen a rasgos como ser amable, humano, trabajador, cooperativo, entusiasta, perseverante, comprometido, un ejemplo para los alumnos y entregado. Las autoras concluyeron que los grupos de docente de ambos países consideran como rasgo nodal de la caracterización del profesor excelente los valores y la necesidad de que el profesorado universitario forme a los futuros docentes en valores. Se percibe que la caracterización del profesor excelente está integrada por rasgos centrados en el enfoque constructivista, ya que demanda del docente características que no pueden limitarse a la transmisión de conocimientos, las prácticas reiterativas o la reducción de sus prácticas en los contenidos y en la enseñanza.

Por su parte, Villaroel y Bruna (2017) produjeron conocimiento en torno a las competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia desde las percepciones que tienen los docentes y estudiantes de una universidad chilena. Los autores presentaron los hallazgos de su investigación a razón de las técnicas empleadas para el acopio de los datos y los sujetos participantes, sin embargo, para efectos de la revisión de la literatura se retoman solo algunos de ellos. A partir de la técnica de observación, Villaroel y Bruna (2017), hallaron que el profesorado observado tiene fortalezas en la práctica relacionadas con el manejo de los contenidos, la exposición, la interacción con los alumnos, el uso de ejemplos, la generación de ambientes positivos, el manejo del espacio, voz y grupo. Respecto a las percepciones de los docentes sobre la caracterización del profesorado universitario de excelencia, hallaron que los informantes, valoran de formar similar el hecho de que este docente tenga competencias básicas, específicas y transversales, además la percepción está centrada en evidenciar que los docentes destacados son aquellos que tienen conocimiento profundo y actualización de los contenidos que enseñan.

Asimismo, enfatizan la importancia de las competencias comunicativas en el profesor excelente, ya que le permite ser un receptor de los mensajes de los alumnos y un emisor de los mensajes o contenidos que se dispone a transmitir. Las habilidades que un docente de excelencia tiene, según la percepción del profesorado, son comprometerse, guiar a sus estudiantes y la capacidad de implementar estrategias para la mejora de la transmisión de conocimiento. Por último, los docentes consideran que el profesorado excelente debe seguir principios éticos relacionados con la justicia, respeto mutuo, y honestidad para el ejercicio de su profesión.

Ahora bien, las percepciones de los estudiantes sobre la caracterización del profesorado universitario de excelencia aluden a características como ser empático, flexible, humilde y estar disponible (competencias transversales), seguido de esto, los estudiantes consideran que el profesorado excelente debe poseer competencias básicas de la labor del docente constituidas por competencias cognitivas, sociales, comunicativas, tecnológicas y personales. Y, en tercer lugar, el estudiantado refiere a las competencias específicas (habilidades didácticas, habilidades de planificación y evaluación) para caracterizar al docente de excelencia. Por tanto, los autores concluyeron por las observaciones de la práctica del docente, que el ejercicio profesional del profesorado se encuentra posicionado en un polo tradicional de la docencia, realizando clases frontales, expositivas y centradas en los contenidos. En este estudio, las percepciones de los docentes y estudiantes evidencian la importancia de la transmisión de conocimientos para caracterizar al profesor excelente (enfoque tradicional), e incluso por la conclusión de los autores, se infiere que sus prácticas coinciden con estas percepciones. Es necesario reconocer que la caracterización del profesor universitario de excelencia incluye aspectos que el profesional debe poseer para el desarrollo de su práctica centrados en el enfoque tradicional, pero también se vislumbran aspectos del enfoque constructivista, al mencionar que la tarea profesional del docente es guiar a los alumnos, buscar nuevas formas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ser empático y flexible en el proceso educativo.

Sospedra *et al.* (2013), se dispusieron a conocer la percepción de estudiantes universitarios, de ingeniería civil, sobre las competencias que consideran más importantes en el profesorado universitario para garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz, esto ante las crecientes demandas al profesorado universitario de no ser solamente un mero contenedor y transmisor de conocimientos. Los hallazgos revelan, de forma general, que el estudiantado

reconoce que las competencias, en orden jerárquico, que debe poseer el profesorado universitario para lograr un aprendizaje significativo en el estudiantado son: 1) las competencias científicas; conocer contenidos, dominar vocabulario, organizar y secuenciar los contenidos, 2) competencias personales; poseer equilibrio emocional, autocontrol, saber tomar decisiones y conocerse a sí mismos, 3) competencias metodológicas/ técnicas; aplicar estrategias y técnicas para el trabajo en grupo, la resolución de problemáticas y para la evaluación del alumnado, y 4) competencias sociales /participativas; ser correcto y respetuoso, diseñar estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, mantener una imagen cuidada, potenciar en el alumno actitudes de participación y colaboración.

Bajo esa línea, el estudiantado valora en mayor medida las competencias científicas referidas al conocimiento y los contenidos, por lo que los autores concluyeron que el estudiantado reconoce fundamentalmente que el docente debe ser un transmisor de conocimientos desde una concepción clásica (tradicional) del profesorado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz, pero los autores aducen que es importante reconocer que estos estudiantes valoran altamente el ser correcto y respetuoso, poseer equilibrio emocional, saber tomar decisiones (competencias personales). Sin embargo, la visión tradicional se visualizó reforzada por el poco valor atribuido, por parte del estudiantado de ingeniería, a las competencias sociales/participativas, ya que estas se constituyeron por competencias esenciales que le permitirían al profesorado ser más que un transmisor de conocimientos, como: ser capaz de reflexionar críticamente sobre su práctica para introducir cambios, potenciar en el alumnado actitudes de participación como miembros activos en la comunidad educativa, participar en proyectos de innovación educativa que mejoren la calidad de la enseñanza, colaborar con otros profesores/as y trabajar en equipo para diseñar programas y asignaturas adaptadas. A partir de los hallazgos reportados por este estudio, se entrevé la estabilidad del enfoque tradicional en la caracterización de las prácticas del profesor universitario, además, las percepciones muestran la responsabilidad que el estudiantado le confiere al docente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz, esto último relacionado con el aprendizaje significativo.

Mas Torelló y Olmos (2016) ponen de manifiesto la autopercepción del profesorado universitario español sobre sus competencias docentes (perfil de la función docente). Los resultados de la investigación se presentaron en relación con la propuesta elaborada por los autores

sobre las seis competencias de la función docente, con la intención de determinar, desde la autopercepción del profesorado si considera que posee o domina las competencias. Los hallazgos muestran que respecto a la primera competencia “diseño de la guía docente” los profesores consideran dominar la selección y organización secuencial de los contenidos de la materia y perciben que dominan, en menor medida, el caracterizar al grupo de aprendizaje y diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos. De la segunda competencia “desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje” piensan tener mayor dominio en establecer condiciones óptimas y un clima positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y un menor dominio en aplicar estrategias metodológicas multivariadas acordes con los objetivos establecidos. En relación con la tercera competencia, “tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno”, dicen tener mayor dominio sobre crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con el alumno y un dominio menor en planificar acciones de tutorización. Sobre la cuarta competencia “evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” consideran tener mayor dominio sobre aplicar un dispositivo de evaluación de acuerdo con el plan evaluativo, y un menor dominio en torno a utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente e implicarse en los procesos de coevaluación. Respecto a la quinta competencia “contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia” el profesorado expresa tener mayor dominio en mantener relaciones con el entorno socio profesional de forma sistemática y periódica para su actualización, y con un dominio menor en aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente. Y sobre la sexta competencia “participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución”, perciben tener mayor dominio en participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignatura pertenecientes al área de conocimiento y, consideran tener un menor dominio en participar en las comisiones de docencia.

Por lo que, a partir de la valoración de las propias competencias que el profesorado universitario percibe poseer, los autores concluyeron que el profesorado se considera especialmente competente en los aspectos signados tradicionalmente a la docencia al expresar que; dominan los contenidos, tienen conocimiento disciplinar, seleccionan y organizan secuencialmente los contenidos y, en menor medida, aplican estrategias metodológicas multivariadas contextualizadas y adaptadas. Con ello, los autores afirman que la formación del profesorado universitario debe ser repensada bajo el propósito de que dicha formación tiene que asegurar el

desarrollo de competencias en los futuros docentes para su desempeño profesional, ya que los docentes influyen en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de la educación.

Posterior a las investigaciones reportadas sobre la RS de estudiantes y docentes sobre el perfil del buen y/o excelente profesor universitario, se comprende que la caracterización a través de rasgos, competencias, modos de ser y actuar que los sujetos presentan, alude a elementos propios tanto del enfoque tradicional como de prácticas centradas en el estudiante y la autoformación, lo cual evidencia la desestabilización sobre el rol y la tarea del docente desde los esquemas mentales de los sujetos. Es decir, la RS posicionada en el enfoque tradicional, configura el ideal del profesorado universitario bajo elementos como: el docente debe ser un transmisor de conocimientos, un buen comunicador y es el responsable del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En cambio, la RS sobre el perfil del buen y/o excelente profesor universitario que se posiciona en el enfoque constructivista, refiere a prácticas y rasgos como: el docente debe preocuparse por los intereses de los alumnos, ser un guía, ser flexible e innovar las formas para el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, la revisión de la literatura respecto a la tarea del docente desde la configuración del perfil ideal del profesorado devela que existe una tensión sobre el entendimiento que los propios actores educativos tienen en torno a la tarea del docente.

1.2.2 El *ethos* profesional como objeto de representación

Las investigaciones recuperadas para generar una panorámica retrospectiva en torno a la dimensión *ethos* profesional, fueron desarrolladas casi en su totalidad en el tipo educativo superior tanto en nivel licenciatura como en posgrado, derivado de la inquietud de los investigadores por producir conocimiento sobre: la configuración de la ética profesional, los principios y rasgos que la constituyen, por conocer las percepciones y actitudes que ciertos grupo de sujetos tienen sobre la ética profesional y por explorar el *ethos* profesional; este último con menor presencia. Respecto a la población de estudio, los estudiantes y docentes universitarios, de diversas áreas de conocimiento, son los grupos de sujetos que figuran de forma predominante en las investigaciones que se reportan en este subtema.

La revisión de la literatura tuvo como propósito inicial hallar investigaciones que se interesaran por el estudio del *ethos* profesional desde las representaciones sociales tanto de docentes como de estudiantes de educación superior, sin embargo, la búsqueda se diversificó ante la escasa presencia del *ethos* profesional en artículos de investigación, primero, debido a que más

de la mitad de las investigaciones recuperadas abordaron como objeto de estudio a la ética profesional y sólo una tercera parte retoman como objeto al *ethos* profesional, y segundo, porque ni el *ethos* profesional ni la ética profesional se presentaba en las investigaciones como un objeto de representación sino como un objeto de estudio, por tanto se reportan las percepciones sobre ética profesional. Por tanto, aun cuando la mayoría de las investigaciones seleccionadas no refieren al entendimiento del *ethos* o ética profesional desde la aproximación teórica de las representaciones sociales, se incluyen porque recuperan las percepciones o la valoración que estudiantes o docentes del tipo educativo superior tienen sobre el mismo.

Los estudios que constituyen la revisión de la literatura de esta dimensión aluden principalmente a Hortal (2002) para conceptualizar y explicar los principios de la ética profesional: beneficencia, autonomía y justicia social. En menor cantidad, retoman diversos documentos publicados por Teresa Yurén para dilucidar conceptualmente *ethos* profesional y las publicaciones de Ana Hirsch, para asentar premisas en torno a la configuración y concepto de ética profesional.

De acuerdo con la revisión de la literatura se vislumbró, en los estudios recopilados, una tendencia marcada por buscar la consecución de sus objetivos mediante el enfoque metodológico cualitativo, utilizando técnicas como: la entrevista, los grupos de discusión, relatos, investigación documental e incluso cuestionarios con preguntas abiertas. Para el proceso de análisis de la información, las investigaciones utilizaron los siguientes métodos: la teoría fundamentada, la clasificación de relatos o narrativas por principios o normas éticas, análisis del discurso y análisis estructural. Y en menor medida, los estudios recurrieron a una aproximación cuantitativa y mixta, en las cuales utilizaron principalmente la técnica del cuestionario con diferentes tipos de respuesta (cerradas, abiertas y/o escala Likert), y de forma congruente, utilizaron como método para el análisis de los datos la estadística descriptiva.

Las investigaciones que constituyen la revisión de la literatura de este apartado, produjeron conocimiento en torno a la configuración y entendimiento de la ética o el *ethos* profesional, precisando como sujetos de investigación a estudiantes y docentes universitarios, sin embargo, por la diversidad de los objetivos de las investigaciones, el conocimiento producido, que en líneas posteriores se reporta, se organizó de la siguiente forma: en un primer momento, se exponen los hallazgos y conclusiones de aquellos estudios que elucidaron los rasgos y competencias que tanto docentes como estudiantes le han atribuido al ideal del buen docente universitario o del buen

profesional, enfatizando principalmente el papel de la ética profesional en dicha caracterización; y en un segundo momento, se integra el conocimiento generado en torno a las percepciones y actitudes que estudiantes y/o docentes tienen respecto a la formación de la ética profesional, a sus principios constitutivos y percepciones sobre incidentes éticos en el ejercicio profesional.

*Rasgos y competencias del buen docente universitario: la ética profesional*²¹

La caracterización sobre el buen profesional, reconstruida por los investigadores de las obras que se revisan en este subtema a la luz del pensamiento de los actores educativos, significó posicionar jerárquicamente a la ética profesional (competencias, rasgos y valores) en la configuración del ideal del buen docente universitario en relación con otras competencias y rasgos que la constituyen, además, significó también desarrollar una propuesta teórica, desarrollada a partir del reconocimiento (importancia) de estudiantes y/o docentes participantes, sobre los rasgos y competencias de un buen profesional.

La revisión de la literatura, respecto al objeto que compete reportar en este subtema, implicó reconocer e incluir la generación de conocimiento derivada del “Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional” o “Proyecto Interuniversitario sobre ética profesional” que inició en 2006 y en el que figura principalmente la Dra. Ana Hirsch por su participación central en el mismo (Hirsch, 2009; Navia y Hirsch, 2015; Pérez, 2015). Los hallazgos de investigación respecto al reconocimiento de la ética profesional en el ideal del buen docente tuvieron lugar en el estudio de Hirsch (2009), en el que se presentaron las competencias y rasgos que, según las opiniones y actitudes de docentes y estudiantes, determinan qué o quién es un buen profesional. Para los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), las competencias que caracterizan a un buen profesional, en orden descendente, son: competencias éticas, cognitivas, sociales, afectivo-emocionales y técnico-organizativas. Y los rasgos más relevantes, en términos generales, son: conocimiento, responsabilidad, honestidad, honradez, actualización, formación continua, disciplina y dedicación; la ética profesional no se encuentra entre los rasgos primordiales.

²¹ Es importante aclarar, que este apartado se desarticuló del subtema anterior, “caracterización del buen docente”, no por ser diferentes respecto al objeto de estudio (buen docente) que retomamos, sino para hacer visible que los investigadores también han trabajado la ética profesional (enfatizando en su análisis este aspecto), como objeto de estudio, desde los ideales del buen docente.

Además, para los docentes los rasgos menos importantes, de forma jerárquica, son: trabajo en equipo, comunicación, conocimiento, competencia técnica, ser trabajador, compañerismo, y actuar con principios morales y valores profesionales. Respecto a las competencias que resultan más importantes para los estudiantes de nivel posgrado de la UNAM, son: las competencias éticas, cognitivas, sociales, afectivo-emocionales y técnico-organizativas. Y para los estudiantes participantes, los rasgos más importantes son conocimiento, responsabilidad, ética profesional y personal, actualización, formación continua, honestidad y honradez; y los menos relevantes fueron trabajo en equipo, ser trabajador, comunicación, respeto y actuar con principios morales y valores profesionales. Es importante resaltar que tanto para los docentes y estudiantes de posgrado de la UNAM las competencias éticas son las de primer orden en la configuración de un buen profesional, sin embargo, para el profesorado la ética profesional no es un rasgo importante para caracterizar al buen docente y, en el caso del estudiantado, la ética profesional aparece después del conocimiento y del valor de la responsabilidad. Por tanto, el estudio revela que para los actores educativos de nivel posgrado el ser un buen profesional significa tener competencias éticas (responsabilidad, ética profesional y personal, honestidad, honradez, compromiso social, respeto y humildad), sin embargo, esto no se reforzó con los rasgos del buen profesional, puesto que actuar con principios morales y valores profesionales fue escasamente valorado.

Por su parte Navia y Hirsch (2015) revelaron, en su artículo, los rasgos de ser un buen profesional para estudiantes de posgrado de dos universidades mexicanas, UNAM y UAEM, es preciso aclarar que el instrumento aplicado en ambas universidades fue el mismo, con adecuaciones sobre la segunda aplicación, la cual fue realizada en la UAEM. Para los estudiantes de la UNAM las competencias que configuran a un buen profesional, en orden descendente, son las éticas (valores, ética profesional, prestar servicio a la sociedad y actuar con principios morales y valores profesionales), cognitivas (conocimiento, formación y preparación), sociales (compañerismo, comunicación, disciplina y trabajo en equipo), afectivo-emocionales (identificarse con la profesión y capacidad emocional) y técnicas (habilidades, eficiencia y productividad); y para los estudiantes de la UAEM, las competencias que caracterizan al buen profesional, en orden de importancia, son las éticas, cognitivas, técnicas, afectivo-emocionales y sociales. Es decir, para ambos grupos las competencias éticas y cognitivas son esenciales para ser un buen profesional, por lo que las autoras sustentan, a partir del trabajo empírico, que ambas competencias son necesarias en el campo temático de la ética profesional. Relacionado al ser un buen profesional, para ambos grupos de

sujetos, los rasgos más referidos son: el conocimiento, la responsabilidad y compromiso, la ética profesional y personal y la formación continua; las últimas tres posicionadas dentro de las competencias éticas. Los rasgos menos valorados en ambos grupos resultaron ser el respeto, la comunicación, el compañerismo y relaciones, y el trabajo en equipo; las últimas tres responden a las competencias sociales. Las autoras evidencian y muestran su preocupación debido a que, prestar el mejor servicio a la sociedad y las competencias sociales son los rasgos menos importantes para estos sujetos en la caracterización de ser un buen docente, aun cuando las universidades participantes tienen diversos programas y proyectos que vinculan a la universidad con la sociedad. Derivado de los resultados, las autoras concluyen que es necesario fortalecer más, en la formación profesional, los principios centrales de la ética profesional con el propósito de servir a la sociedad. De nuevo, se halló que la ética profesional tiene una posición importante en la caracterización sobre ser un buen profesional, sin embargo, algunos rasgos y competencias que pertenecen a las competencias éticas, como prestar servicio a la sociedad y actuar con principios morales y valores profesionales, son poco valorados por los estudiantes de posgrado de ambas universidades.

En la investigación publicada por Pérez (2015) surge una vertiente de estudio distinta, sobre el trabajo en torno al “Proyecto de investigación en ética profesional”, enfocada en mostrar las actitudes que estudiantes de posgrado de diez universidades mexicanas tienen en torno a las competencias y rasgos de la formación universitaria, resaltando las actitudes de los sujetos sobre la formación ética profesional. Las competencias y rasgos cognitivos fueron altamente valorados por todos los estudiantes participantes, posteriormente las competencias éticas y las afectivo emocionales se posicionaron también con valores altamente positivos (entre los primeros tres lugares) por los estudiantes de las diversas instituciones participantes; los rasgos éticos más valorados fueron: responsabilidad, respeto, actuar con principios éticos y tener conciencia social. Y los rasgos afectivo-emocionales más valorados por los estudiantes fueron: identificarse con la profesión, ser emprendedor, tener identidad profesional y tener vocación. Sin embargo, la autora critica la posición de la formación en ética profesional, puesto que en algunas universidades tuvo el segundo o tercer puesto de importancia, lo que significa que los conocimientos están valorados por encima de la ética profesional. Nuevamente, como en una investigación precedente del mismo proyecto, se halló la baja valoración de las competencias sociales en la configuración del buen docente universitario.

Los artículos reportados que surgieron del proyecto mencionado al inicio de este subtema, develaron que tanto para los docentes como para los estudiantes de nivel posgrado de diversas universidades, la ética, las competencias y los rasgos éticos son valorados positivamente para la caracterización del buen docente y en la formación profesional, sin embargo, se mostró también el no reconocimiento de los sujetos respecto a diferentes rasgos, como: prestar servicios a la sociedad, el compromiso social y principios morales y valores profesionales; este último rasgo es sustancial al poder inferir que si este es poco valorado, probablemente es porque no lo reconocen como parte de la ética profesional y que es sustancial en el desarrollo de un *ethos* profesional. Por tanto, a partir de las valoraciones de los sujetos sobre la ética profesional, se considera necesario conocer los significados que le han atribuido los actores educativos al mismo, tanto para comprender las valoraciones positivas sobre ciertos rasgos que lo caracterizan, como para vislumbrar por qué no reconocen la sustancialidad de los principios morales en la configuración de la ética profesional.

Por otra parte, en la investigación de Yurén *et al.* (2016) se publicaron los resultados de la fase exploratoria de una investigación sobre el buen profesor universitario, con la intención de caracterizar al buen docente desde la perspectiva de estudiantes y docentes del tipo educativo superior en nivel posgrado. Respecto a la percepción de uno de los grupos de docentes, las autoras hallaron dos rasgos centrales en la caracterización mencionada, el primero refiere a que un buen docente es aquel que tiene la capacidad de transmitir conocimientos relacionado, por las autoras, con el enfoque pedagógico centrado en el profesor, y el segundo rasgo, es que el buen docente tiene la capacidad de contribuir al desarrollo y formación de los estudiantes, rasgo relacionado con el enfoque centrado en el estudiante. Además, hallaron que dos rasgos principales de la buena docencia es el tener conocimientos disciplinares actualizados y preparar las clases. Asimismo, los profesores de posgrado participantes dicen ser buenos docentes derivado de tres aspectos: 1) su preparación para la docencia, 2) el ejemplo de otros profesores y 3) la experiencia (aprender de sus alumnos). Otro rasgo que caracteriza al buen docente es tener disposición hacia los alumnos (preocupación, apoyo, comunicación, entre otros). Para el segundo grupo de docentes, la docencia vinculada a la investigación, estrategias didácticas centradas en el diálogo, el trabajo colaborativo y reflexividad sobre la práctica docente son los rasgos centrales en la caracterización del buen docente. Algunos consideran ser buenos profesores debido a dos aspectos: su formación continua (educación continua) y la experiencia adquirida; y hay otros que consideran no ser buenos docentes,

pero tienen la intención de mejorar. Asocian a la idea del buen docente valores como la responsabilidad, tolerancia, empatía, honestidad y reconocimiento del otro.

Ahora bien, la percepción de uno de los grupos estudiantiles de posgrado, de esa investigación, sugiere que el buen docente es aquel que posee conocimientos especializados y quien planea sus clases. Un rasgo recurrente en las respuestas de los estudiantes es la disponibilidad y dedicación, el cual es discutido por las autoras al mencionar que es un rasgo relacionado con valores morales que supone el descentramiento del docente hacia los estudiantes y que alude fuertemente con el término reconocimiento. El segundo grupo de estudiantes sostiene que el buen docente sabe enseñar (tiene conocimientos); y este saber, está regulado por actitudes que motivan al estudiante. El buen docente, según esos estudiantes, debe poseer: compromiso, responsabilidad, respeto, honestidad y empatía. Este grupo de estudiantes también aludió al término reconocimiento del otro(a) mencionando rasgos como: adecuación a las necesidades del grupo, apertura a diversos estilos de aprendizaje y deseo de compartir conocimientos y experiencias. A partir de las percepciones de estudiantes y docentes de posgrado, se puso de manifiesto la importancia de las competencias pedagógicas y los rasgos éticos en la configuración del buen docente universitario, puntualizando la importancia del reconocimiento del otro(a) en la tarea del docente, concluyendo que “la docencia centrada en el estudiante requiere el reconocimiento del otro [componente ético] bajo las formas de confianza, respeto y solidaridad, esta última vista como disposición hacia el alumno” (Yurén *et al.*, 2016, p. 26).

Y en el estudio de Hirsch (2019) se revelaron los resultados sobre los principios éticos que guían el desempeño profesional de algunos profesores de posgrado de la UNAM, considerados en un estudio precedente como docentes excelentes. La autora halló diversas categorías constituidas por principios éticos que, según el profesorado de posgrado, guía su acción profesional, las cuales son: principios y reglas fundamentales (los principios éticos forman parte de las reglas generales de la ciencia), importancia de los principios generales (beneficencia y justicia), virtudes (justicia, integridad y consciencia), reglas éticas (veracidad y compromiso por la búsqueda de la verdad), valores múltiples (integridad académica, respeto, tolerancia a los alumnos, responsabilidad social y ambiental en el salón de clases), valores más señalados (honestidad, respeto, responsabilidad y compromiso), fuerte identidad con la UNAM, evitar conductas no éticas (plagio), la atención a los estudiantes es prioritaria, responsabilidad de los estudiantes con la institución y la sociedad,

convivencia con los demás, el desarrollo tecnológico y científico no ha estado acompañado del desarrollo ético y condiciones necesarias y problemas (espacio, tiempo, financiamiento, recursos y publicar trabajos originales e inéditos). La autora concluyó que los principios seleccionados por los “sujetos [participantes] están estrechamente relacionados con sus funciones de investigación, docencia, tutoría y difusión” (Hirsch, 2019, p. 156), además, es importante resaltar que este grupo de docentes participantes reconoce y guía su acción profesional en beneficio del otro (estudiante) e incluso, probablemente se estaría aludiendo al componente ético, versado en el artículo de Yurén *et al* (2016), sobre el reconocimiento del otro (a) en el desempeño de su ejercicio profesional.

A la luz de los hallazgos de las investigaciones reportadas en este subtema se concluye que, a pesar de la importancia atribuida, por parte de estudiantes y docentes, a la ética profesional en diversos ámbitos (competencias éticas y regulación del desempeño profesional), se vislumbraron los siguientes aspectos: discrepancias entre el orden de importancia asignado a las competencias éticas y a los rasgos éticos para la configuración del ideal del buen docente; valoración positiva de elementos éticos y valores en el ideal del buen docente; y por último, se visualizó que los sujetos no consideran esencial el rasgo “Actuar con principios morales y valores profesionales” en el ideal del buen docente. Por tanto, el conocimiento científico producido por las investigaciones implícitamente mostró la necesidad de cuestionar e investigar el significado, sentido y forma que los actores educativos poseen en torno a la ética profesional.

Percepciones y actitudes de estudiantes y docentes sobre aspectos de la ética profesional

Los resultados de las investigaciones que se presentan en este subtema refieren a diversos aspectos de la ética profesional, como: la formación ética, rasgos de la ética profesional, la ética como materia y la ética del docente en el proceso formativo; pero convergen en ser investigaciones que produjeron conocimiento científico en torno aspectos relacionados con la ética profesional desde la perspectiva, percepción o desde lo que piensan los estudiantes y docentes universitarios del tipo educativo superior.

Siguiendo esa línea, la investigación de García *et al.* (2009) puso de manifiesto las percepciones del profesor universitario europeo, de diversas áreas de conocimiento, respecto a la ética profesional como elemento de los procesos de formación profesional, ante la necesidad por

parte de las universidades, de repensar en el desarrollo de las competencias éticas en la formación universitaria, debido a la normativa que propugna por un cambio de modelo pedagógico centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje, transformación pedagógica que envuelve a las universidades. Derivado de la estructura y los datos recolectados, las autoras reportan los hallazgos bajo cuatro categorías: 1) la enseñanza de valores en la universidad, 2) la ética profesional como asignatura, 3) responsabilidad del profesor y del *currículum* en la formación ético-profesional, y 4) competencia del profesorado para transmitir valores éticos a sus alumnos. Respecto a la primera categoría, las percepciones del profesorado son que la universidad sí tiene que enseñar valores, pero no los tienen claros, y una parte del profesorado propone educar en valores morales universales. Respecto a la segunda categoría: la ética profesional como asignatura, el 42.8% si considera importante la materia, el 30.8% no la considera relevante y el 24% del profesorado se mostró indeciso en su respuesta, sin embargo, la mayoría de los docentes encuestados señalaron que la ética profesional debía impartirse de forma transversal durante la formación profesional. En la tercera categoría, el profesorado reconoció tres aspectos respecto a su rol en la formación ética: su obligación en la transmisión de principios éticos de la profesión, su papel como modelo ético y su responsabilidad de formar buenos ciudadanos. Y en la cuarta categoría, el grupo de docentes evidenció que la formación de valores generales y éticos profesionales son parte de su quehacer como formadores de profesionales, aun cuando los autores hallaron, en el discurso de los sujetos, que el profesorado no considera a la ética profesional como un aspecto central de su docencia y una falta de claridad respecto a cómo abordar la ética profesional; lo cual resulta preocupante. Por tanto, las percepciones del profesorado universitario develaron la sustancialidad de continuar con la aproximación sobre la ética profesional desde los esquemas de pensamiento del profesorado o de los futuros docentes, puesto que es necesario conocer la información, imagen y actitud que tienen los docentes sobre la ética profesional para establecer propuestas sobre su abordaje y su desarrollo en los procesos de formación profesional.

De forma similar, pero desde otra vertiente de análisis, en el artículo de Hirsch (2010)²² se presentaron hallazgos y conclusiones en relación con las preguntas ¿considera usted que debería existir una materia de ética profesional para todo el alumnado? ¿con qué contenidos? Los participantes fueron un grupo de docentes de posgrado de la UNAM y un grupo de docentes

²² Estudio que también forma parte del “Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional” o “Proyecto Interuniversitario sobre ética profesional” que inició en 2006, en el que destaca la participación de la Dra. Ana Hirsch.

españoles de diversas universidades. El 75.57% del profesorado de la UNAM consideró que sí debería existir una materia de ética profesional para el estudiantado y los contenidos que más valoraron (41.30%) fueron: la ética de las profesiones, identidad, normatividad, toma de decisiones, y valores profesionales; contenidos que configuraron la categoría de análisis “Rasgos vinculados directamente con la ética profesional”. Las respuestas restantes se organizaron en las siguientes categorías de forma descendente: “Respuestas no directamente ligadas con la ética profesional (principios de la ética, conciencia moral, valores en general, civismo, etc.)”, “Valores vinculantes entre la ética en general y la ética profesional (valores cívicos y de los derechos de los humanos) y “Formas metodológicas sugeridas para la formación en ética profesional” (generación de contenidos transversales, enseñar con el ejemplo y recurrir a metodologías participativas para retomar la ética profesional en la formación universitaria).

Ahora bien, los docentes españoles participantes, manifestaron que la materia de ética profesional se requiere en todas las universidades y disciplinas; únicamente en dos casos se aludió a la transversalidad de la ética profesional en la formación profesional de todas las áreas de conocimiento. Las respuestas de este grupo de docentes constituyeron dos categorías por el tipo de contenidos expresados, la primera denominada “ética general y ética cívica” contenida por temas como: conceptos de la ética en general, qué son los valores, enfoques y teorías de los valores, ciudadanía, bien común y competencias cívicas. La segunda categoría fue “ética profesional” configurada por los siguientes contenidos temáticos: principios de la ética profesional, valores profesionales, descripción sociológica e histórica de la profesión, implicaciones éticas sobre el ejercicio de la profesión, código profesional, habilidades sociales y conocimiento del desarrollo personal y su implicación en la acción profesional. Por tanto, los hallazgos muestran que para ambos grupos la ética profesional, como materia, es necesaria en la formación universitaria, sin embargo, los contenidos propuestos por los mismos informantes refieren a múltiples posibilidades, lo que invita a cuestionar el significado o lo que implica la ética profesional para ambos grupos, pero aún más para el profesorado de la UNAM, por la diversidad de sus respuestas. Desde la teoría de las representaciones sociales, dicho hallazgo, significa que los sujetos tienen diversas representaciones sobre la ética profesional, por lo cual, podría mostrar que no tienen claridad respecto al término y, probablemente no la tengan sobre su propia ética profesional.

La investigación de Izarra (2019) tuvo como objetivo generar conocimiento en torno a las actitudes sobre la ética profesional que tienen los docentes y estudiantes de posgrados en educación de tres universidades de Venezuela, posicionando a la ética profesional en la identidad profesional del docente, a partir de la actitud de los sujetos en relación con cinco competencias: cognitivas, sociales, éticas, afectivo-emocionales y técnicas. Las actitudes de docentes y estudiantes, en general, resultaron positivas respecto a las cinco competencias que integran la identidad del docente, pero hubo coincidencias y discrepancias en torno al orden de importancia atribuido por los estudiantes y docentes, a cada una de las competencias. En relación con las coincidencias se halló que para ambos sujetos las competencias éticas ocuparon el segundo lugar, las afectivo emocionales el tercer puesto y las sociales se ubicaron en el quinto lugar. Las discrepancias se vislumbraron en la importancia otorgada a las competencias técnicas y cognitivas, puesto que para los docentes las competencias técnicas son las de mayor importancia, para los estudiantes ocupan el tercer puesto, y mientras que para los docente las competencias cognitivas no son tan importantes porque ocupan el cuarto lugar, para los estudiantes son las más valoradas al ser las de primer orden; dichos resultados fueron interpretados por el autor desde la posición y el contexto de los sujetos, al evidenciar que el contexto de los estudiantes es más teórico y por tanto valoran altamente las competencias cognitivas, los docentes por estar en un contexto práctico consideran más importante poseer competencias técnicas para su ejercicio profesional. Y los rasgos valorados positivamente por los sujetos se correspondieron, de forma general, al posicionamiento atribuido por estos mismos a las competencias que configuran la identidad del docente. El autor, de acuerdo con sus resultados, concluyó que es necesario fortalecer la identidad del profesional docente en relación con la tarea fundamental que desempeña, además, es importante remarcar que para los docentes las competencias técnicas son más importantes que las éticas en la identidad del docente, para los estudiantes, las competencias cognitivas son más valoradas que las éticas. Derivado de esto último, surge nuevamente la necesidad de indagar sobre ¿cuál es la representación de los estudiantes sobre la ética profesional?

Por su parte, Barroso y González (2018), se dispusieron a conocer, por medio de grupos de discusión, las perspectivas de los estudiantes sobre autoridad, poder y ética de los profesores, y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los autores hallaron que, según la perspectiva de los estudiantes, el profesor durante el proceso educativo busca imponer su ideología, lo cual afecta y limita su autonomía. Asimismo, los estudiantes piensan que dicha imposición ideológica

influye en tres aspectos específicos de su aprendizaje, los cuales restringen su autonomía: 1) en asumir la ideología del docente para aprobar los trabajos, 2) en que los contenidos son limitados y no corresponden directamente con sus intereses, y 3) en desvalorar el conocimiento del estudiante porque el único conocimiento válido es el del docente (herramienta de poder). Derivado de estos aspectos, los estudiantes expresaron que aceptar la perspectiva del docente es más conveniente para su futuro desarrollo profesional que la formación de su propia autonomía. Los autores asentaron como resultado que los docentes, según la perspectiva de los estudiantes, no muestran una postura ética en el ejercicio de la docencia, debido a que no cumplen con los principios de la ética profesional docente e incurrir en conductas no éticas. Dos de las conclusiones de esa investigación fueron, que la ética profesional de la docencia se ha mostrado como un elemento regulador de la autoridad y el poder docente en el aula y que la autonomía de la ética profesional²³ de los docentes se convierte en la heteronomía de los estudiantes. Por tanto, si bien surgieron algunos aspectos para discutir sobre la ética del docente desde las perspectivas de los estudiantes, se considera importante seguir conociendo los esquemas de pensamiento que los futuros docentes elaboran sobre la ética profesional del docente, desde su formación profesional.

Las investigaciones reportadas en este subtema mostraron, desde diferentes aspectos de análisis, que la ética profesional desde el pensamiento tanto del profesorado como del estudiantado universitario es importante en los procesos de formación, sin embargo, también develaron la necesidad de continuar con la comprensión de la ética profesional puesto que el significado y abordaje no es claro en el pensamiento de los sujetos, por tanto mostraron la pertinencia de conocer las RS de los sujetos sobre la ética profesional. Como veta de investigación, se reconoce que es necesario el estudio de la identidad del docente desde los significados de los futuros docentes sobre la ética profesional y la tarea docente.

A partir de la revisión de la literatura, se visualizan cinco aspectos emergentes: 1) el pensamiento que los actores educativos poseen respecto a la tarea docente está vertido entre rasgos, acciones y conductas tanto del enfoque tradicional como del enfoque constructivista, evidenciando una ambivalencia en torno al entendimiento que tienen, por lo menos, los actores educativos de las

²³ La autonomía de la ética profesional es retomada por Barroso y González (2018) como un principio de la ética profesional, la cual, es comprendida por “dos componentes: 1) la autonomía profesional docente respecto de las instancias superiores y 2) la competencia para tratar a los estudiantes como sujetos autónomos de derecho, con capacidad para tomar sus propias decisiones” (p. 72).

investigaciones revisadas, 2) los estudios develaron que cuando los sujetos hablan sobre el docente incluyen términos del enfoque constructivista, como el docente es un guía y se enfoca en el aprendizaje del estudiante, pero cuando refieren a la docencia, aluden principalmente a prácticas tradicionales (heteroformativas), como la transmisión de conocimientos y revisión de contenidos, 3) el *ethos* profesional y la tarea docente no han sido abordados como objetos de representación, 4) las investigaciones han recuperado en mayor medida el pensamiento de los docentes que se encuentran laborando en una IES y son pocas las investigaciones que recuperan el pensamiento de aquellos estudiantes que se están formando para ser futuros docentes, y 5) las investigaciones precisan la necesidad de continuar produciendo conocimiento científico sobre la tarea docente y el *ethos* profesional desde el pensamiento de los actores educativos, puesto que los autores reconocen las tensiones y desafíos de la profesión docente en el siglo XXI.

Bajo esas ideas, se elaboraron las preguntas y objetivos de estudio, los cuales responden a la veta de investigación mencionada sobre la necesidad de investigar los significados y/o pensamiento (dependiendo de la aproximación) que los estudiantes – futuros docentes – tienen sobre el *ethos* profesional y la tarea docente, puesto que permite conocer no sólo su entendimiento y comportamientos en relación al objeto de representación, sino también conocer el interior de lo que sucede en los espacios educativos. Además, se diseñaron a la luz de la revisión de la literatura con la intención de no repetir lo que se ha estudiado en torno a la ética profesional, la docencia y el docente. Es importante aclarar que el objetivo de la revisión de la literatura es justificar la pertinencia e importancia de esta investigación, por lo tanto, se presentan en el apartado “1.5 Justificación de la investigación” razones – obtenidas a partir del estado de la cuestión – para efectuar este estudio.

1.3 Preguntas de investigación

1.3.1 Pregunta general

¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM sobre el *ethos* profesional y la tarea docente?

1.3.2 Preguntas subsidiarias

- ¿Cuál es la información de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM sobre el *ethos* profesional?
- ¿Cuál es la información de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM sobre la tarea docente?
- ¿Cuál es la actitud de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM sobre el *ethos* profesional?
- ¿Cuál es la actitud de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM sobre la tarea docente?
- ¿Cuál es la imagen de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM sobre el *ethos* profesional?
- ¿Cuál es la imagen de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM sobre la tarea docente?

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

Desentrañar las representaciones sociales de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM sobre el *ethos* profesional y la tarea docente.

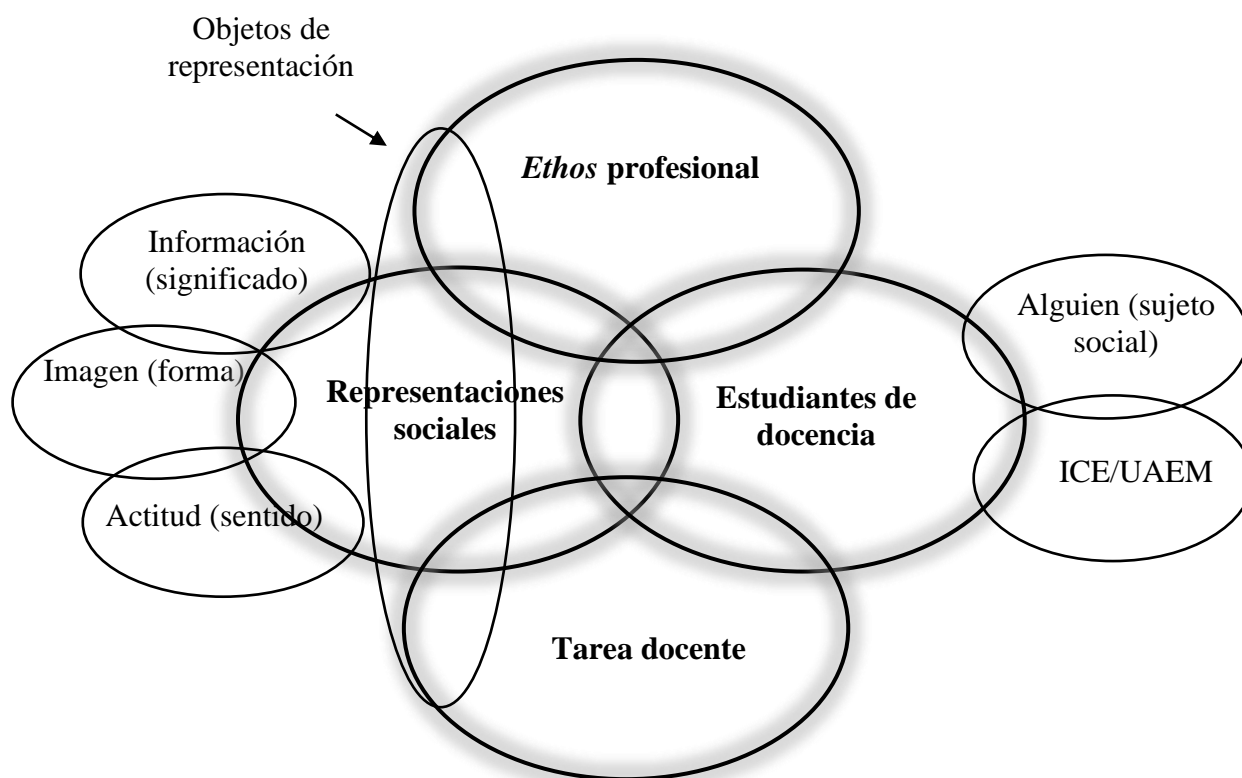
1.4.2 Objetivos específicos

- Describir la información que un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM tiene sobre el *ethos* profesional.
- Describir la información que un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM tiene sobre la tarea docente.
- Reconocer la actitud que un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM tiene sobre el *ethos* profesional.
- Reconocer la actitud que un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM tiene sobre la tarea docente.

- Identificar la imagen que un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM tiene sobre el *ethos* profesional.
- Identificar la imagen que un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM tiene sobre la tarea docente.

Es importante señalar, que la formulación de las preguntas subsidiarias y objetivos específicos responden a la premisa central de la teoría de las representaciones sociales, en relación con que el esquema o modelo de pensamiento que un grupo de sujetos posee sobre un objeto social está configurado necesariamente por tres dimensiones: la información, la imagen y la actitud (Moscovici, 1979) (**Figura 2**).

Figura 2. Representación gráfica de las dimensiones de estudio. RS, sujetos y objetos de investigación



Fuente: Elaboración propia

1.5 Justificación de la investigación

Las razones que soportan el desarrollo de esta investigación aducen la importancia y pertinencia de producir conocimiento científico respecto al problema planteado. Tales razones emergieron de los planteamientos que configuran el problema de investigación, la revisión de la literatura y/o por la propia teoría de las representaciones sociales.

A partir de la revisión de la literatura se asentó la pertinencia de esta investigación al mostrar que los estudios que generaron conocimiento sobre el pensamiento de los actores educativos respecto al docente, los procesos de formación profesional y la ética profesional: 1) utilizaron una aproximación teórica o conceptual diversa (no sólo desde las RS), lo cual se visibilizó ante la presencia de creencias, percepciones, perspectivas, teorías implícitas y RS para la comprensión del fenómeno de estudio; 2) asentaron como conclusiones la existencia tanto de tensiones sobre el entendimiento de aspectos que aluden al ejercicio profesional del docente en el siglo XXI, como de impresiones sobre el significado y el abordaje de la ética profesional; 3) retomaron en mayor medida el pensamiento de los docentes que de aquellos estudiantes que se están formando para ser docentes; y 4) permitieron inferir como veta de investigación la necesidad de generar conocimiento en torno a la identidad profesional que están forjando los futuros docentes, configurada por el *ethos* profesional del sujeto como por su posición respecto a su futura tarea profesional como docentes.

Por tanto, es pertinente buscar las RS de los estudiantes de la licenciatura en docencia sobre el *ethos* profesional y la tarea docente, por las siguientes razones: 1) las RS al ser conocimientos prácticos, permiten no sólo conocer los significados, sentidos y comportamientos de los sujetos sobre el objeto, sino también permite conocer lo que sucede al interior de los espacios educativos formales; 2) porque el estudiantado universitario que se está formando para ser futuro docente está construyendo su identidad profesional en medio de los cambios asentados tanto sobre la tarea docente como del proceso de formación profesional, y se ha investigado en menor medida ; y 3) es pertinente en la medida en la que las investigaciones revisadas mostraron la necesidad de continuar produciendo conocimiento científico sobre los dos objetos de representación.

La importancia y necesidad de desarrollar esta investigación, reside en los múltiples retos y desafíos que sobre el proceso formativo y la tarea docente se han asentado discursivamente y que impactan directamente sobre la formación profesional del estudiante que se está formando para ser docente, puesto que implica tanto repensar y reestructurar la identidad profesional que están

configurando, como cambiar sus prácticas, en un primer momento como estudiantes, para autoformarse y buscar el desarrollo de un *ethos* profesional autónomo y, en un segundo momento como futuros docentes, para favorecer la autoformación y el desarrollo de un *ethos* profesional autónomo en los estudiantes. Además, de que en la investigación se ha sustentado que no es posible hacer cambios en educación, si se ignora cómo piensa el docente, cómo actúa, cómo representa su trabajo y cuáles son las condiciones del contexto en el que se desempeña (Gebran y Trevizan, 2018). Esta investigación, es preponderante para visualizar a través de los esquemas de pensamiento de los futuros docentes la asimilación y aceptación, por un lado, de la premisa de dejar atrás prácticas heteroformativas centradas en la enseñanza para transitar a prácticas autoformativas centradas en el aprendizaje y, por otro lado, el postulado de que los egresados de las IES y los docentes deben poseer, según la posición de esta investigación, un *ethos* profesional autónomo; aspectos que son parte de la transformación del futuro campo y tarea profesional del estudiantado universitario de la licenciatura en docencia.

La postura teórica asumida – las representaciones sociales – demarca razones para aducir la sustancialidad de desarrollar esta investigación, a partir de los postulados que la conforman²⁴, los cuales están vertidos en los siguientes argumentos en relación con esta investigación. Conocer las RS de los futuros docentes sobre el *ethos* profesional y la tarea docente permitirá comprender el significado, la forma y el sentido que los sujetos le han atribuido a los dos objetos de representación, lo que a su vez posibilitará generar una panorámica sobre – posiblemente – el tipo de *ethos* profesional que están configurando y las prácticas profesionales que realizarán como futuros docentes, lo cual mostrará si el grupo de sujetos, según sus RS, está posicionado en un nivel de heteronomía o autonomía moral (desarrollo del *ethos* profesional) o, en el caso de la tarea docente, en un modelo pedagógico heteroformativo o autoformativo.

Bajo esa línea, se puede predecir el tipo de prácticas que los sujetos realizan como estudiantes en su proceso de formación o las que realizarán como futuros docentes, ya que uno de los postulados más importantes de la teoría de las RS es que son una orientación y justificación del comportamiento de los sujetos sobre los objetos (Moscovici, 1979). Por ejemplo, la RS que los futuros docentes poseen sobre el *ethos* profesional mostrará algunos aspectos sobre el significado, la forma y el sentido que los sujetos poseen sobre dicho objeto, y si se halla que la RS refiere a un

²⁴ Postulados que serán explicitados en el capítulo 2 titulado “Andamiaje teórico-conceptual”.

ethos profesional convencional²⁵, se podría inferir – por los postulados teóricos de las RS – que esos estudiantes seguramente construirán un *ethos* profesional convencional puesto que eso es lo que contiene su esquema mental.

A partir de las RS de los estudiantes sobre los objetos de representación, también se puede vislumbrar el impacto de la normativa en los esquemas mentales de los sujetos sobre el *ethos* profesional y la tarea docente. Y a su vez, visualizar por medio de las RS de los futuros docentes sobre los dos objetos de representación, si existen tensiones en la identidad profesional que están conformando dichos sujetos. Por último, si se ha sustentado en otro apartado que el cambio de representaciones que alguien tiene sobre algo implica también que debe cambiar sus prácticas o comportamientos sobre el objeto, esta investigación podría consolidarse como una base sobre la cual establecer, posteriormente, una propuesta sobre cómo favorecer el cambio de RS sobre el *ethos* profesional y la tarea docente, para el cambio de prácticas sobre los objetos de representación; desde la formación profesional del futuro docente.

²⁵ Concepto que se desarrolla en el capítulo 2 “Andamiaje teórico-conceptual”.

Capítulo 2. Andamiaje teórico-conceptual

Este capítulo fue configurado como un “andamiaje teórico-conceptual” debido a que el modo de proceder de esta investigación es inductivo, en tanto que busca producir teoría empíricamente (investigación cualitativa) y no corroborarla, ya que “la reconstrucción de las representaciones sociales tiene lugar de abajo hacia arriba, es decir, de los datos hacia la teoría, y no de manera inversa como sucede en los enfoques deductivos” (Alveiro, 2013, p. 131). Por tanto, este andamiaje es un conjunto de recursos o herramientas teóricas y/o conceptuales que permitieron mirar el fenómeno de estudio desde cierto referencial teórico, bajo la premisa de que es posible abandonarse o sustituirse por otros en la medida en que sea necesario (Yurén, 2011).

Bajo esa línea, los planteamientos teóricos y conceptuales que configuran este capítulo, se desarrollan por cuatro razones: 1) explicar la teoría de las representaciones sociales como base para el entendimiento del pensamiento social de un grupo específico, 2) conocer cómo es y funciona la RS que alguien tiene sobre algo para poder desentrañarla, 3) desarrollar con mayor profundidad algunos elementos teóricos del problema planteado, y 4) ampliar el alcance de la interpretación del discurso de los sujetos de investigación sobre el *ethos* profesional y la tarea docente; sobre esto último, es necesario tener claro que no se conceptualizan para confirmarlos en el terreno empírico, sino como un soporte que permite realizar una interpretación más profunda de las RS que los futuros docentes poseen sobre los dos objetos de representación mencionados. Por ello, este capítulo se estructuró bajo tres aspectos: la teoría de las representaciones sociales, el *ethos* profesional y la tarea docente.

2.1 Las representaciones sociales

La construcción teórica que sobre las representaciones sociales se desarrolla implicó, en un primer momento, confrontar el concepto de representación social, de forma general, con otras aproximaciones teórico-conceptuales (creencias, percepciones y teorías implícitas) que tienen como propósito el estudio del pensamiento de los sujetos como una interpretación y explicación del entorno cotidiano; con la intención de mostrar las razones por las que se buscó conocer las RS y no hacer uso de otra aproximación del pensamiento de los sujetos. En un segundo momento, se explicitan los antecedentes teóricos de las RS para mostrar la creación y naturaleza de los supuestos que la configuran. Y en un tercer momento, se presenta la teoría de las representaciones sociales

elucidando: las premisas que la configuran; el proceso de formación de las RS y la tridimensionalidad que alude al contenido de las representaciones.

2.1.1 Entre las RS, las creencias, percepciones o teorías implícitas

Desarrollar una investigación bajo las premisas teóricas de las representaciones sociales requirió el reconocimiento de la pluralidad de nociones afines y existentes para el entendimiento del pensamiento de los sujetos. Por tanto, resultó necesario conceptualizar y mostrar diferencias entre las siguientes aproximaciones: representaciones sociales, creencias, percepciones y teorías implícitas; debido a que aun cuando sus fronteras pueden traslaparse, existen diferencias teóricas y/o conceptuales. Además, de que su discrepancia fundamental se encuentra en que la teoría de las representaciones sociales está constituida por postulados tanto del ámbito psicológico (cognitivo-individual) como social, es decir, “no son exclusivamente cognitivas, también lo son sociales, lo que hace precisamente su especificidad en relación con otras producciones o mecanismos cognitivos” (Abric, 2001).

Acercamiento conceptual a las representaciones sociales

Con la intención de poder confrontar la teoría de las RS con otros conceptos y teorías que también han buscado explicar el conocimiento de sentido común que los sujetos tienen para comprender su realidad social, se desarrolla de forma general una explicación conceptual en torno a las representaciones sociales, es decir, no se pretende desarrollar en este espacio la teoría de las RS²⁶, si no brindar algunos elementos conceptuales para poder diferenciarlas de otras aproximaciones teóricas y conceptuales.

El pionero de la teoría de las RS, Moscovici (1979), sustentó que las representaciones sociales son esquemas de pensamiento elaborados por un grupo de sujetos para atribuirle un significado, sentido y forma a un objeto que circunda en su entorno social para comprenderlo y actuar sobre él. Las RS son producto de las interacciones y dinámicas cotidianas del grupo, puesto que el contexto, la comunicación y la interacción entre los sujetos del grupo son necesarias en la configuración de los esquemas mentales que les permiten comprender el mundo y hablar sobre el

²⁶ El desarrollo de la teoría de las RS se encuentra en el subtema “La teoría de las representaciones” que se encuentra más adelante.

objeto representado; por tanto, la coexistencia del grupo de sujetos en un espacio y tiempo determinado es una condición importante en la elaboración de sus RS (Moscovici, 1979). Asimismo, Moscovici (1979) explica que las RS son conocimientos de sentido común, construidos por un sujeto social, ya que no son una reproducción fiel del objeto, sino que la formulación de la RS implica la desaparición parcial del objeto social. Otra condición de las RS es que estas son elaboradas por el grupo, en la medida en la que el objeto social sea de interés para el mismo (Moscovici, 1979).

Bajo esa línea, Jodelet (1986) conceptualiza a las RS como sistemas de referencia que le permite a un grupo de sujetos interpretar su entorno social, los cuales son configurados en los espacios cotidianos en los que convergen un grupo de sujetos determinado. Las RS son consideradas también como conocimientos prácticos, que orientan el comportamiento de los sujetos sobre el objeto representado.

Las representaciones sociales, son definidas también como “una visión funcional del mundo que le permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias, y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (Abric, 2001, p. 13). Es decir, son un tipo de conocimiento que le permite a un grupo de sujetos comprender su entorno y determinar la posición y comportamientos de sí mismo sobre el objeto representado. Además, Abric (2001) explica que las RS no son un reflejo fiel de la realidad o de los objetos representados, sino que el objeto existe por el significado y la interpretación atribuida por el grupo de sujetos.

Creencias

En la literatura se visualizó una escasa conceptualización en torno a las creencias e incluso se halló que por su generalización y asociación con otras nociones (concepciones, actitudes y opiniones) ha sido complicado conceptualizarlas (Montanares y Junod, 2018). Sin embargo, las creencias, como un tipo de conocimiento utilizado en la investigación educativa para el estudio del pensamiento tanto del profesorado como del estudiantado, han sido abordadas – de forma general – desde dos ámbitos: como conocimientos subjetivos (Piña y Cuevas, 2004; Llinares, 1991 citado en Montanares y Junod, 2018; Harvey, 1986, citado en Maldonado *et al.*, 2019; Rokeach, 1968, citado en Pajares, 1992) y como un sistema (Nespor, 1985; Rokeach, 1968, citado en Pajares, 1992).

Respecto al primer ámbito, en Piña y Cuevas (2004) se conceptualiza a las creencias como un tipo de conocimiento subjetivo caracterizado como una variante del conocimiento de sentido común, es decir, las creencias son formas de pensar de los sujetos sobre todo aquello que les rodea sin un acercamiento conceptual especializado, por lo que se contrapone con el conocimiento científico. De forma similar, Llinares (1991 citado en Montanares y Junod, 2018), conceptualizó a las creencias como conocimientos subjetivos del individuo que se fundamentan en sentimientos y experiencias que le permiten al sujeto interpretar su alrededor y, explicar y justificar sus actuaciones personales. Bajo esa misma línea, las creencias, también son consideradas como conocimientos internos que tiene un sujeto sobre la realidad, las cuales, al ser válidas o verdaderas, según el propio sujeto que las posee, son un fundamento que justifica y regula tanto el pensamiento como las conductas del sujeto (Harvey, 1986, citado en Maldonado *et al.*, 2019).

Por su parte, Rokeach (1968 citado en Pajares, 1992) conceptualizó las creencias como cualquier proposición simple que deviene de lo que un individuo dice o hace, las cuales están configuradas por tres elementos: descriptivos, evaluativos (gustos) o prescriptivos (deberes). Además, este autor, precisó que las creencias tienen tres componentes: cognitivo (conocimientos), afectivo (emociones) y el componente activado (acciones).

Ahora bien, en torno al segundo ámbito – las creencias como sistema – Nespor (1985) en su reporte de investigación “*The role of beliefs in the practice of teaching: final report of the teacher beliefs study*”, caracterizó a los sistemas de creencias, con premisas principalmente fundamentadas en Abelson (1979, citado en Nespor, 1985), como proposiciones sobre situaciones o cosas ideales (realidades alternativas), implicadas directamente por experiencias, eventos particulares, sentimientos o fuentes culturales de transmisión de conocimientos. Nespor (1985) puso de manifiesto que los sistemas de creencias se caracterizan por la no consensualidad, que significa que sus creencias no requieren del consenso general o grupal sobre ellas, sino que se validan en la individualidad del sujeto, las cuales en sí mismas no son – necesariamente – consistentes. Las creencias son predictoras de la conducta, por lo que, permite una comprensión del comportamiento (Nespor, 1985).

Siguiendo esa línea, Rokeach (1968, citado en Pajares, 1992), definió el término “sistema de creencias” como un conjunto de proposiciones que tiene un individuo sobre la realidad física y social, las cuales pueden tener una dimensión central y otras una dimensión periférica; entre más

central una creencia más resistirá al cambio. Este autor, sostuvo que una creencia es central cuando está funcionalmente conectada con otras creencias y cuando tiene implicación sobre otras, lo cual derivó en la precisión de que una creencia central tiene una predisposición a la acción.

Por tanto, las creencias son un conjunto de conocimientos subjetivos e ideas fundamentadas en la experiencia, sentimientos o juicios del sujeto que las posee, ya que son creencias individuales que no requieren del consenso grupal, sin embargo, sí se posicionan en el ámbito de lo social puesto que el sujeto las obtiene de su propia cultura por la trasmisión de conocimientos; aspectos que se contraponen a la teoría de las representaciones sociales. Además, se comprende que las creencias son conocimientos que contienen emociones y son consideradas como predictores del comportamiento de los sujetos, pero a pesar de la similitud que se halla con la teoría de las RS, se sustenta su diferencia en las siguientes contraposiciones: 1) las creencias son producciones individuales y las RS se producen en lo social, 2) las creencias son transmitidas por generaciones y las RS son esquemas mentales que elabora un grupo social determinado, y 3) las creencias se configuran bajo realidades alternativas o ideales y las RS son esquemas mentales que le permiten entender su entorno social. Es decir, las creencias difieren de las RS porque son elaboraciones culturales que se transmiten de generación en generación y no son una elaboración del sujeto en relación con otros.

Percepciones

La panorámica retrospectiva sobre lo que se ha investigado en educación desde el entendimiento de los actores educativos, generada a partir de la revisión de la literatura, mostró que las percepciones son una aproximación al significado y sentido de los docentes y/o alumnos sobre ciertos elementos del fenómeno educativo, pero, se visibilizó que el concepto del término “percepciones” está ausente en la literatura revisada; además de que se ha discutido el uso indiscriminado del término y su confusión con otros conceptos – creencias, actitudes, roles o perspectivas – que se aproximan a la visión del mundo (Vargas, 1994). Sin embargo, el concepto de percepción ha sido trabajado desde tres campos disciplinares: la psicología, la filosofía y la antropología; entre las cuales se hallan coincidencias y discrepancias, puesto que no se interrelacionan las disciplinas para la explicación y estudio de las percepciones.

El concepto de percepción ha sido trabajado principalmente en el campo de la psicología, el cual comprende que la percepción es un proceso cognitivo de la conciencia, a través del cual se forja un cuadro subjetivo de su entorno físico-social, contenido de significados e interpretaciones que el sujeto en su individualidad les confiere a las sensaciones que recibe – por medio de sus sentidos – del ambiente físico y social, para la formulación de juicios u opiniones sobre ellas (Vargas, 1994; Vilatuña *et al.*, 2012). De esa forma, la percepción de un sujeto no se caracteriza por ser un proceso lineal en el que el sujeto sea pasivo para emitir una respuesta a un estímulo dado, al contrario, el sujeto es activo en la conformación de las percepciones por la interpretación, los juicios creados y porque en el proceso perceptivo del sujeto intervienen otros procesos como la atención y la memoria; e inclusive el sujeto no es pasivo, ya que mediante la percepción puede construir conocimiento subjetivo (Vargas, 1994; Vilatuña *et al.*, 2012).

Desde el ámbito de la filosofía, en términos generales, se ha concebido como la formulación de juicios sobre la realidad, caracterizados por ser calificativos universales de las cosas, es decir, desde una postura filosófica es interesante reflexionar sobre las cualidades de los objetos según las percepciones de los sujetos y no se consideran, como punto de reflexión, las circunstancias sobre las que fueron formulados dichos juicios o cualidades sobre el exterior (Vargas, 1994). Es importante señalar que la percepción es un proceso cambiante, en la medida en la que las estructuras perceptuales que un sujeto posee pueden ser alteradas por diversas circunstancias, y es necesario reconocer que los sujetos por medio de la percepción construyen y reconstruyen los significados (Vargas, 1994). El planteamiento filosófico sobre las percepciones de Merleau-Ponty (1975, citado en Vargas, 1994), establece que el proceso de percepción es parcial, puesto que se aduce que no es posible que un sujeto perciba totalmente los objetos, ya que las circunstancias sobre las que se producen las sensaciones son variables, por lo que se recibe un aspecto de los objetos por momentos y en circunstancias determinadas.

La percepción desde la mirada antropológica comprende que las vivencias de un sujeto le permiten atribuir ciertas características a los objetos o circunstancias del entorno, pero teniendo como referente al sistema cultural e ideológico del grupo social, con la intención de aportar a la percepción evidencia sobre la realidad física-social (Vargas, 1994). Es decir, la percepción se ciñe a las circunstancias específicas del entorno, debido a que, si bien se presentan evidencias sobre la

realidad, estas sólo son válidas dentro del contexto social, físico, cultural o ideológico en el que se formularon (Vargas, 1994).

Por consiguiente, se comprende que la percepción es un proceso individual que le permite a un sujeto interpretar, conocer y generar juicios u opiniones sobre el exterior, a partir de sus sentidos, los cuales son receptores de los estímulos y/o sensaciones dadas desde fuera. Es decir, dicha aproximación tiene un punto de encuentro con las RS al posibilitar que un sujeto comprenda su mundo exterior, sin embargo, la percepción desde el plano psicológico y filosófico es un proceso individual del individuo que le permite reconocer todo aquello que le rodea y el proceso de elaboración de las RS se efectúa necesariamente en relación con el otro y específicamente en grupo, además, la percepción se relaciona exclusivamente con un proceso cognitivo, en cambio las RS son un proceso y producto psico-social.

Teorías implícitas

Las teorías implícitas son concebidas como un conjunto de creencias, conocimientos o representaciones individuales que un sujeto posee sobre los modos de ser de las personas, la naturaleza humana y/o los grupos sociales, es decir, son por un lado, conocimientos subjetivos organizados de forma regularmente coherente para establecer relaciones entre los aspectos de la realidad, y por otro lado, son creencias obtenidas a partir de la acumulación de experiencias personales surgidas en contacto con las pautas socioculturales definidas por prácticas (funciones y/o roles) y formatos de interacción social (dinámicas de interacción); las cuales se elaboran con fines pragmáticos (Rodrigo *et al.*, 1994; Cossío y Hernández, 2016).

Desde el ámbito de la psicología las teorías implícitas son reconocidas como representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo y que intervienen en otros procesos como la comprensión, la memoria, el razonamiento y la planificación de la acción (Rodrigo *et al.*, 1994). Y desde el ámbito de la psicología o la didáctica, las teorías implícitas se comprenden como productos culturales supraindividuales, consecuencia de una transmisión social que le proporciona al individuo un discurso sobre el mundo (Rodrigo *et al.*, 1994).

Las teorías implícitas son conocidas también como teorías ingenuas o de sentido común, para precisar su disociación con el conocimiento científico, puesto que las teorías científicas son explícitas, formales, coherentes y deductivas, en cambio las teorías implícitas son caracterizadas como informales, poco consistentes, inductivas y generales (Estrada *et al.*, 2007). Es decir, lo “implícito” refiere a que las ideas o creencias forjadas no son teorías formales y no se presentan de forma consciente en el sujeto y, por tanto, el sujeto no es consciente del impacto de estas teorías implícitas en su comportamiento (Leyens, 1983, citado en Cossío y Hernández, 2016).

Las teorías implícitas le permiten al sujeto: comprender, organizar y simplificar la realidad social, asignar etiquetas a las observaciones y experiencias que vive, comparte el sentido común que contiene valores y formas de interpretación, y sirven para proteger el autoconcepto del grupo, al otorgar un marco sobre el cual los individuos pueden justificar las actitudes del intergrupo (Levy *et al.*, citado en Estrada *et al.*, 2007). Por tanto, se hallan coincidencias entre las teorías implícitas y la teoría de las representaciones sociales al aportar una explicación sobre cómo los sujetos elaboran esquemas de pensamiento para comprender su entorno social y estos, a su vez, según las teorías, son una prolongación a la acción que los sujetos desarrollan sobre su entorno; aspectos que se asemejan en ambas teorías. Sin embargo, son teorías que presentan discrepancias en la explicación del esquema mental (contenido) de los sujetos y en la formulación de las mismas, puesto que las teorías implícitas son en gran medida una elaboración individual del sujeto que recurre a ciertos roles o aspectos precisados en lo social, y las RS no son individuales, sino que se elaboran en la interacción y comunicación del grupo social, bajo ciertas condiciones que lo constituyen como tal.

De esta forma, se visualiza que las RS son diferentes a las otras aproximaciones de pensamiento por los siguientes razones: 1) las RS son esquemas de pensamiento organizados y elaborados por el propio grupo de sujetos en relación con otros para comprender su entorno y actuar sobre el objeto (es decir, no son transmitidas y aceptadas de forma inmediata por el sujeto), 2) las RS están cargadas de un contenido específico (información, actitud e imagen sobre algo), 3) las creencias, percepciones y teorías implícitas son producto de la individualidad del sujeto y las RS son un producto de lo social en donde cada sujeto de un grupo es partícipe en la producción de los significados y sentidos en torno a un objeto, y 4) porque las RS son conocimientos prácticos que regulan el comportamiento de los sujetos sobre el objeto representado; diferencias que sustentan la

razón de hacer uso de la teoría de las RS y no de otra teoría o enfoque cercano. Por último, la diferencia fundamental entre la teoría de las RS y las otras aproximaciones expuestas se sustenta en la explicación interdisciplinar que ofrece, ya que sus premisas están centradas tanto en aspectos psicológicos (como el proceso de pensamiento y esquema mental) como sociales (relación, comunicación y comportamiento del grupo); lo cual también justifica el interés de esta investigación por la teoría de las RS y no por otra aproximación.

2.1.2 Antecedentes de la Teoría de las Representaciones Sociales

Los estudios de Serge Moscovici, después de la segunda mitad del siglo XX, sobre la penetración de la ciencia en la sociedad moderna (Mireles, 2019; Alba, 2004), posicionaron a las RS como una explicación teórica del pensamiento social en condiciones socioculturales particulares y como elaboraciones mentales en las que los sujetos tienen un papel activo.

Como toda aportación científica, el pensamiento de Moscovici para la creación de la teoría de las RS tuvo influencia directa e indirecta de diversos autores, es así que el propio Moscovici (1989, citado en Araya, 2002), precisó que hubo fundamentalmente cuatro autores que, por sus estudios y aportaciones científicas, le permitieron desarrollar la teoría de las RS, los cuales fueron: Emile Durkheim, Lucien Lévy-Bruhl, Jean Piaget y Sigmund Freud.

Para Moscovici, el concepto de representaciones colectivas constituido por el sociólogo francés Emile Durkheim a principios del siglo XX, representa el antecedente directo de su obra, puesto que la construcción teórica de las RS derivó de ciertos postulados de las representaciones colectivas, las cuales explican la relación de los sujetos sociales con su entorno social, sin embargo, una diferencia fundamental entre los autores, es su postura frente al fenómeno de estudio, es decir, la obra de Durkheim es explicada únicamente desde lo social y los postulados de Moscovici, son creados desde el ámbito social y los procesos cognitivos (psicología social) (Mireles, 2019, Moscovici, 1979).

Las representaciones colectivas son modos estáticos y homogéneos de pensar, sentir y actuar que la sociedad – sin distinción por las condiciones individuales de los sujetos – establece sobre aquello que le afecta y rodea, es decir, son conocimientos que se producen socialmente a pesar de la consciencia del individuo, por lo que, son conocimientos homogéneos relacionados directamente con la cultura y traducidos en normas, valores, creencias, modos de pensar y de sentir

que conforman la sociedad (Durkheim, 1989, citado en Araya, 2002; Mireles, 2019). Una de las condiciones de las representaciones colectivas es que se imponen de forma coercitiva en la conciencia de cada uno de los sujetos de una sociedad, evidenciando que los sujetos, a pesar de ajustar aquellas representaciones colectivas a sus condiciones y características individuales, se someten a la cultura para comprender su entorno y actuar socialmente (Mireles, 2019). Por tanto, Moscovici (1979), retomó de Durkheim el postulado sobre la producción colectiva de los modos de pensar, sentir y actuar, pero lo renovó y modernizó, sustentando que las RS son formas de pensamiento para entender el mundo, que no se imponen aisladamente al individuo, sino que, son elaboraciones mentales que desarrollan los propios sujetos en un contexto sociocultural específico, y en relación con el otro, los cuales son parte de un grupo social.

Respecto a la obra de Lévy-Bruhl sobre la forma de pensar de las sociedades primitivas y su forma de relacionarse con el mundo, Moscovici retomó el postulado sobre la racionalidad de las representaciones en cada cultura, es decir, la idea de que algo puede ser absurdo para alguien, pero no lo es necesariamente para otros sujetos (Mireles, 2019). Además, Moscovici recuperó de Lévy-Bruhl los principios de que las representaciones se funden en la inteligencia (que no es una sola), y en la reflexión; lo cual, le permitió centrar su atención en las estructuras mentales de las representaciones y en la diversidad de las mismas (Araya, 2002; Alba, 2004).

Sobre la teoría del desarrollo psicológico del niño elaborada por Jean Piaget, Moscovici tomó como referencia – para la teoría de las RS – los siguientes postulados: 1) la naturaleza social de las representaciones pero sin aceptar que son coercitivas y homogéneas, 2) existe una interacción sujeto-objeto que le permite al niño generar estructuras mentales para conocer el objeto sin ser el objeto mismo, 3) los esquemas mentales están contruidos en un entorno social que influye en la conformación del pensamiento, y 4) el lenguaje tiene un papel importante en la conformación de los esquemas mentales de los sujetos (forma de entender el mundo) (Cárdenas, 2011; Alba, 2004). Por tanto, los aportes esenciales de Piaget en la construcción teórica de Moscovici son tanto la explicación de las representaciones en términos psíquicos, como la premisa de que el lenguaje es importante en la construcción de los esquemas mentales (Araya, 2002).

Las disertaciones de Sigmund Freud sobre el sujeto como ser social, el reconocimiento de la inconsciencia de las representaciones y la propuesta de que la representación es consciente hasta que se verbaliza, son los aspectos que influyeron en la obra de Moscovici, los cuales se pueden ver

reflejados en la adjetivación de la representación y el psicoanálisis como objeto de conocimiento (Araya, 2002). Alba (2004) precisó que Moscovici visualizó en las obras de Freud (estudios sobre la histeria y las teorías sexuales) que las representaciones son consecuencia de un proceso de transformación de saberes y mostró cómo las representaciones pasan de una esfera colectiva a la individual.

Por tanto, se visualiza que la disertación elaborada por Moscovici tuvo implicaciones sociológicas y psicológicas que le permitieron mostrar, por medio de las RS, la dimensión cognitiva y social del conocimiento como respuesta a su pregunta ¿cómo se transforma el conocimiento científico en conocimiento corriente? (Mireles, 2019; Alba, 2004).

2.1.3 La teoría de las representaciones sociales

La primera referencia sobre la teoría de las representaciones sociales es la tesis doctoral del psicólogo social Serge Moscovici en 1961²⁷, a través de la cual buscó examinar cómo la ciencia se reconstruye en la sociedad, en términos que no incluyeran los planteamientos filosóficos e históricos, y frente a una comunidad académica que reconocía únicamente el conocimiento científico y despreciaba el conocimiento ordinario²⁸ (Mireles, 2019). Bajo esa línea, Moscovici halló y explicó – resultado de sus investigaciones – que la sociedad reconstruye la ciencia bajo una forma específica de comprensión, la cual influye en su forma de entender el mundo y en sus comportamientos, además expuso que la reelaboración del conocimiento de sentido común proviene de la socialización del conocimiento científico y se adapta a las propias necesidades de la sociedad que lo crea; para elucidar este fenómeno, el autor fundó la teoría de las representaciones sociales (Mireles, 2019; Moscovici, 1979).

Para Moscovici (1979, p. 18) “la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”. Es decir, las RS son un conjunto de saberes y conocimientos organizados, elaborados por un grupo

²⁷ En 1961 fue publicada la primera edición de su tesis doctoral *La Psychoanalyse, son image et son public* por la *Presses Universitaires en France*, y la segunda edición fue en 1979, la cual fue traducida y publicada al español en Buenos Aires por Huemul.

²⁸ La teoría de las representaciones sociales, para su época fue un desafío a la hegemonía del positivismo, puesto que marcó una ruptura con los modelos positivistas que no admitían que la realidad fuera explicada desde otras perspectivas (Lavado y Setenta, 2003).

social sobre algo o alguien (objeto de representación), estas le permiten al grupo comprender e interpretar su entorno social y actuar de determinada forma frente al objeto de representación, por tanto, son conocimientos prácticos que forman parte del conocimiento de sentido común.

Jodelet (1986) sustenta también que las RS son un conjunto de conocimientos prácticos que le permiten al sujeto social comprender todo aquello que le rodea, sin embargo, esta autora enfatiza que las RS son una forma de pensamiento social, elaboradas por alguien por alguien en un contexto y cultura específica, es así sustenta que las

representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (p. 474-475).

Tales definiciones, obliga a reconocer que las representaciones sociales no son una degradación del saber científico y mucho menos son conocimientos falsos o erróneos, sino son una forma distinta de pensar y conocer, es así como se considera que las RS son un producto y proceso creativo de los sujetos, el cual responde a las propias necesidades del grupo, a fin de que puedan comprender, tomar posición y actuar sobre todo aquello que conforma su entorno social (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986). Es necesario precisar que una RS no es sinónimo de sentido común, sino que, el sentido común como una forma de pensamiento²⁹ influye en el proceso de construcción de las representaciones sociales (Mireles, 2019), ya que se configuran en la vida cotidiana y se crean a partir de las experiencias de los sujetos, en la interacción y comunicación del grupo, para conocer y colocarse dentro de lo que se conoce (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986).

La teoría de las RS se sostiene en las siguientes premisas, que funcionan a su vez como características propias de las representaciones sociales:

²⁹ El sentido común es comprendido como una forma de pensamiento, integrada por un conjunto de informaciones, la cual deviene de la interpretación y adaptación que realiza un sujeto sobre el conocimiento científico para comprender algo y utilizar dicha información en su vida cotidiana. Es decir, “esta integración de algunos elementos de la ciencia al bagaje que cada individuo posee, ese uso particular que cada persona o grupo hace contribuye en el proceso de construcción de las representaciones sociales” (Mireles, 2019, p. 91).

- Las RS son siempre de alguien (Moscovici 1979; Jodelet, 1986); es decir, son de un sujeto que pertenece a un grupo social determinado con el que se relaciona y comunica, el cual se sitúa bajo condiciones socioculturales específicas, y comparte normas, valores e intereses (Banch, 1991, citado en Araya, 2002). Por tanto, una RS es un proceso que realizan conjuntamente los sujetos de un grupo (papel activo en la concreción de la RS), durante su interacción y comunicación cotidiana, para entender su entorno social; de esta forma el sujeto no será tratado como un sujeto individual o aislado, sino como un sujeto social que es partícipe en la elaboración de las RS del grupo sobre los objetos que les afectan o interesan (Cuevas, 2016).

- Las RS son siempre sobre algo (Moscovici, 1979, Jodelet, 1986), ese algo es considerado el objeto de representación que circunda en su entorno social, dicho objeto puede ser humano (maestro, estudiantes, administrativos, director, etc.), social (institución educativa pública o privada, la preparatoria, la universidad, la normal superior, etc.), ideal (el buen docente, calidad educativa, etc.) o material (el aula de clases, espacios de descanso, etc.) (Cuevas, 2016; Jodelet, 1986). El objeto de representación debe tener dos condiciones para ser considerado así: 1) estar presente en las conversaciones del grupo y 2) tener influencia en las prácticas de los sujetos (Mireles, 2019).

- Las RS que configura un grupo de sujetos sobre un objeto social está implicada necesariamente por el contexto del grupo; ya que el contenido y proceso de configuración de la RS refiere a “las condiciones y a los contextos en los que surgen [...], a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás” (Jodelet, 1986, p. 474-475). Por tanto, se comprende que una RS es producto de un espacio y tiempo particular, lo que indica que una RS toma como referencia elementos de su propio contexto y que la RS de un grupo seguramente será diferente a la RS de otro grupo por sus propias condiciones (Cuevas, 2016; Alba, 2004).

- La RS no es un reflejo de la realidad sino una organización significativa; puesto que las RS son creaciones de los sujetos sociales que van más allá de la reproducción mecánica de lo circundante, es así como el grupo es considerado productor de sentidos (Moscovici, 1979). Es importante mencionar que la “representación de un objeto es una representación diferente del objeto” (Moscovici, 1979, p. 38), ya que las RS no son una reproducción o copia de la realidad sino un proceso creativo por el cual un grupo de sujetos le atribuye un significado, sentido y forma a un objeto social.

- La RS regula el lenguaje del grupo para hablar del objeto representado; por un lado, el lenguaje como forma de comunicación contribuye a la elaboración de la RS del grupo sobre algo y, por otro lado, el lenguaje que utiliza el grupo para hablar sobre el objeto de representación está regulado, ya que las RS dejan de ser abstractas y se convierte en categorías de lenguaje y porque las RS son una organización de imágenes y de lenguaje que se convierten en comunes del grupo para hablar del objeto de representación (Moscovici, 1979). “Conocer socialmente una cosa es hablarla” (Moscovici, 1979, p. 175).

- Las RS son conocimientos prácticos (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Abric, 2001), esta premisa derivó del propio concepto de las RS, ya que, al ser esquemas de pensamiento que un grupo de sujetos posee para conocer y comprender un objeto de su entorno social, y al estar constituidas por significados, formas y sentidos, este esquema mental que es una forma particular de pensar sobre un objeto, le obliga al sujeto tomar posición sobre el objeto representado o responder de determinada forma ante el objeto, lo que a su vez, le demanda al grupo actuar de cierta forma sobre el mismo; actuación que debe ser una prolongación directa de las RS del grupo sobre el objeto (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986). Es necesario tener claro, que, si bien la RS “es una preparación para la acción, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento tiene lugar” (Moscovici, 1979, p. 32); esto muestra que así como las RS no son una reproducción fiel del objeto, las RS tampoco reproducen comportamientos, sino que posibilitan la creación y modificación de la forma de actuar de los sujetos sobre el objeto representado (Moscovici, 1979).

Proceso de elaboración de las representaciones sociales

Las representaciones sociales, siguiendo los planteamientos de Moscovici (1979), se producen por medio de dos procesos: objetivación y anclaje; los cuales elucidan tanto el aspecto cognitivo de la formación de la RS como la dinámica social en la que tienen lugar (Mireles, 2019).

El proceso de objetivación en términos generales es convertir las nociones abstractas en algo concreto (real al sobrepasar lo conceptual) para ser conocido por el grupo de sujetos, es decir, el proceso de objetivación es “reabsorber un exceso de significaciones materializándolas” (Moscovici, 1979, p. 176). Para explicar el proceso de objetivación, es posible entenderlo de la

siguiente forma: cuando aparecen ideas que son novedosas para los sujetos sobre un objeto, estas ideas irrumpen la vida cotidiana del grupo, comienzan a circular en su interacción y comunicación— a través de conversaciones y discusiones – se organizan, conforman y se incorporan a lo que ya se conoce, produciendo así un conjunto de conocimientos e imágenes estructuradas, materializadas y tangibles (Mireles, 2019); es decir, relaciona cosas con palabras y da cuerpo a esquemas y categorías conceptuales (Jodelet, 1986). “Las representaciones que observamos en el discurso, los documentos diversos, las prácticas u otros dispositivos materiales como los dibujos, son el producto objetivado de las [RS]” (Alba, 2004, p. 65).

El proceso de objetivación está implicado por tres fases (Jodelet, 1986, Moscovici, 1979):

1) *Selección y descontextualización de los elementos de la teoría*; este refiere a que el grupo de sujetos selecciona elementos que le son significativos por sus condiciones culturales y retiene sólo aquello que se ajusta a su propio sistema de valores, por ello se dice que los sujetos se apropian de las informaciones alejándolas del lugar de donde provienen (ciencia) para considerarlas como su propio mundo (Jodelet, 1986; Mireles, 2019).

2) *Formación de un núcleo figurativo o clasificación* (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979); los elementos que el grupo de sujetos seleccionó, en esta fase, se organizan y se estructuran en un esquema figurativo coherente, el cual le permite al grupo comprender los elementos de forma individual y de forma global, pues expresan los significados esenciales que el grupo ha atribuido al objeto representado (Jodelet, 1986; Mireles, 2019). Por su parte, Moscovici (1979), considera que esta fase es de clasificación, es conferir un aspecto simbólico a los significados creados – es decir, la traducción inmediata de lo real – además, implica incorporar esta nueva forma de pensar sobre un objeto al esquema preexistente, por tanto, la clasificación es “consumar la trasposición de las ideas [y] actualizarlas en el medio circundante de cada uno” (Moscovici, 1979, p. 91).

3) *Naturalización* (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986); en esta fase, el esquema figurativo se naturaliza o asimila en la realidad del grupo de sujetos y se convierte en su realidad, es decir, lo “extraño se convierte en familiar, se usa, se comparte” (Mireles, 2019, p. 95).

El proceso de anclaje implica que el objeto de representación se integre cognitivamente dentro del esquema de pensamiento preexistente, transformando el propio sistema, y que se traduzca en un saber útil que le permita al grupo utilizarlo en su mundo cotidiano (Moscovici,

1979; Jodelet, 1986). El proceso de anclaje, en conjunto con el proceso de objetivación, crea tres funciones básicas de la RS: “función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales” (Jodelet, 1986, p. 486); lo cual, a su vez, implica la modificación de las relaciones del grupo, de sus comportamientos sobre el objeto y del discurso que utilizan para hablar del objeto de representación (Moscovici, 1979; Mireles, 2019). Retomando las funciones del anclaje, Jodelet (1986) explica que el anclaje se descompone en las siguientes tres modalidades:

1) *El anclaje como asignación de sentido*; esto refiere a que en la esfera social existen significados externos a los elementos que conforman la RS de un grupo sobre un objeto, los cuales le permiten a los sujetos atribuir un sentido a su RS desde cierta perspectiva y desde el sistema de valores al que se han adherido como grupo, esto pone de manifiesto un “principio de significado, provisto de apoyo social [que significa el] enraizamiento de la representación en la vida de los grupos[, y] explica sus lazos con una cultura o una sociedad determinada” (Jodelet, 1986, p. 487).

2) *El anclaje como instrumentalización del saber*; esta modalidad transforma la ciencia en saber útil para los sujetos sociales, es decir, permite comprender e interpretar su entorno social, confiriendo un valor funcional a los saberes socializados y creados por el grupo (Jodelet, 1986). “A través del anclaje el objeto se vuelve un instrumento que sirve para describir, valorar, señalar o explicar lo que antes resultaba extraño” (Mireles, 2019, p. 96).

3) *El anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento*; es decir, el anclaje permite que la RS se incorpore a lo que ya había sido pensado, puesto que el sujeto social no es una *tabula rasa*, lo que implicaría – idealmente – la integración y la modificación del esquema preexistente por los nuevos conocimientos. Sin embargo, la existencia de esquemas preexistentes ha sido un tema discutido por su resistencia a aceptar nuevos conocimientos y a ser modificado (Jodelet, 1986). Esta modalidad se concreta en la frase de Jodelet (1986), “hacer propio algo nuevo es aproximarlos a lo que ya conocemos, calificándolo con las palabras de nuestro lenguaje” (p. 493).

Derivado de lo expuesto, en términos generales y someros se concluye que “la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y el anclaje la delimita en el hacer” (Moscovici, 1979, p. 121).

Contenido de las representaciones sociales

Una de las premisas más importantes sobre la teoría de las representaciones sociales – en tanto universo organizado y forma particular de conocimiento – es que está organizada y constituida bajo tres dimensiones: información, imagen o campo de representación y actitud; premisa que dota de especificidad a las RS, lo cual es esencial para distinguirlas de otras formas de pensamiento como las creencias, mitos, percepciones, entre otras (Moscovici, 1979).

El campo de información de la RS alude al conjunto de conocimientos elaborados y organizados por los sujetos del grupo social sobre el objeto representado. Tales conocimientos son heterogéneos regularmente entre los grupos, pues dependen directamente de su acceso a la información que circunda en la sociedad sobre el objeto – en diferentes ámbitos sociales – y de su contexto sociocultural (Moscovici, 1979). Es esencial tener claro que no se pretende evaluar la veracidad o error de la información que los sujetos han creado para conocer, interpretar y posicionarse sobre el objeto de representación, sino descubrir – a través del discurso de los sujetos sobre el objeto – lo que saben sobre el objeto de representación, lo cual les permite interpretarlo y actuar sobre él (Mireles, 2019).

El campo de representación o la dimensión de imagen de la RS, muestra cuáles son los elementos que la configuran y, la organización y jerarquización de estos dentro de la RS (Mireles, 2019, Araya, 2002); es decir, refiere a la organización interna de la representación de los sujetos sobre el objeto representado. Esta dimensión determina que las RS son imágenes que reflejan los elementos (significados, actitudes, valores, etc.) del objeto representado, es decir, de la dimensión “se desprende el significado global de la representación, el cual concentra una imagen llena de sentido que son atribuidos al objeto” (Mireles, 2019, p. 102). Por tanto, el campo de representación pone de manifiesto que la RS se ha objetivado, pues ha convertido lo abstracto en algo concreto, como son las imágenes llenas de sentido.

La actitud como componente de la RS, se expresa a través de las valoraciones positivas o negativas (toma de posición) que el grupo de sujetos le ha conferido al objeto de representación, las cuales son traducidas en elementos cognitivos y afectivos, pero también es la reacción emocional creada por el sujeto social sobre el objeto (Mireles, 2019; Araya, 2002). En conjunto, las valoraciones y la reacción emocional le otorgan sentido al objeto y su función es orientar, dinamizar y regular la conducta del grupo sobre el mismo (Araya, 2002). Es importante mencionar

que la actitud de la RS está implicada por el contexto de los sujetos, su experiencia vivida y la importancia que tiene para el grupo el objeto representado. Además, una de las condiciones de esta dimensión es su resistencia para ser modificada (Araya, 2002), lo que conlleva, por ser la parte directa que orienta la conducta de los sujetos sobre el objeto, a pensar cuanto más pueden ser resistentes las conductas, pues dependen en gran medida de la actitud del grupo sobre el objeto.

Por tanto, derivado de la exposición de los planteamientos centrales de la teoría de las representaciones sociales se determinó: su especificidad como una forma de pensamiento social, las premisas que la configuran como teoría y, cómo se elaboran, constituyen y funcionan las RS; con la intención tanto de ofrecer al lector un acercamiento a la teoría, como establecer una base para, posteriormente, explicar el procedimiento metodológico asumido para desentrañar la RS que tienen los estudiantes de docencia (futuros docente) de una universidad pública sobre el *ethos* profesional y la tarea docente.

2.2 La ética o el ethos profesional. Conceptualización y discusión desde el descentramiento ético de los sujetos

La configuración conceptual que sobre el *ethos* profesional se desarrolla en este espacio, se complejizó ante la multiplicidad de interpretaciones y definiciones que en torno a la eticidad, moralidad, ética y *ethos* profesional se han elaborado y elucidado en la literatura científica, conceptos que, al ser necesarios para la comprensión del *ethos* profesional autónomo, forman parte del *corpus* conceptual que se presenta en las siguientes líneas.

En un primer momento, se conceptualiza la eticidad y la moralidad para generar un punto de partida sobre estos sin asociarlos de inicio al ámbito de la profesión. Posteriormente, se produce una panorámica conceptual en torno al término ética profesional y se ponen de manifiesto las diferentes interpretaciones que sobre el mismo se han elaborado, y en este mismo espacio, se conceptualiza al *ethos* profesional y los elementos que lo constituyen; esto con la intención de determinar, por qué en esta investigación se decidió hacer uso del término *ethos* profesional desde la construcción conceptual de Yurén (2008; 2005; 2013b). Por último, se retoma y explicita el concepto de descentramiento ético de Habermas (1985) que tiene como antecedente la teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg para, por un lado, sostener la premisa de que el

desarrollo del juicio moral comprende diferentes niveles de desarrollo por las pretensiones y motivaciones disímiles por las que actúa un sujeto y, por otro lado, explicar los diferentes niveles de desarrollo del *ethos* profesional: heterónomo, convencional/heterónomo y autónomo; niveles que responden y se sustentan en los principios del descentramiento ético.

2.2.1 Eticidad y moralidad

El propósito de definir eticidad y moralidad en esta investigación se sustenta en que son elementos fundamentales para comprender el significado tanto de la ética profesional como del *ethos* profesional, además permiten, de forma general, aproximarnos a las razones por las que un sujeto actúa de determinada manera, lo que implica comenzar a vislumbrar los alcances y pretensiones de sus comportamientos.

La eticidad es entendida, en términos generales, como el conjunto de ideas de la vida buena y valiosa transmitidas, compartidas y aceptadas por una comunidad particular, es decir, son prescripciones que constituyen un código sobre las conductas valiosas y las prohibidas según las normas, hábitos y costumbres de la comunidad; por lo que los sujetos del grupo lo aceptan como válido, sin criticar o reflexionar las ideas constituidas externamente a él y esto sucede únicamente por su pertenencia al grupo (Yurén, 2008; 2013b). Por tanto, en este ámbito se podría visualizar que los sujetos actúan por las normas, reglas y costumbres de su comunidad que “garantizan la cohesión social, aunque significa la heteronomía de los sujetos³⁰” (Yurén, 2008, p. 26), lo cual refleja que son impuestas y no pasan por el tamiz de la universalidad³¹. Es importante tener claro que dicho cúmulo de ideas sobre la vida buena de una sociedad constituyen la identidad individual y colectiva de los sujetos sociales (Habermas, 1991, citado en Yurén, 2008).

Para hablar de eticidad, es necesario comprender que los procesos de socialización – en la familia, comunidad, escuela, entre otros – son fundamentales para la internalización de todas esas ideas de la vida buena, de lo valioso (valores) y de los códigos de conducta (Yurén, 2008). Es

³⁰ En términos someros, la heteronomía es la sujeción o dependencia de los sujetos a algo o a alguien, en este caso, la heteronomía moral refiere a que el sujeto depende y acepta acríticamente todas aquellas normas, reglas y costumbres constituidas por su comunidad, es decir, externamente a él.

³¹ Término utilizado en el ámbito ético por filósofos como Habermas (1985) para recurrir a un principio ético que le atribuye un carácter válido a cierta decisión moral, puesto que justifica que la norma seguida es igualmente válida para todos, es decir, no solo es válida únicamente para una comunidad particular, sino para toda persona en todo lugar. Sin embargo, es importante señalar que tanto Habermas (1985) generan en sus obras una discusión en cuanto a la pretensión de la universalidad en el ámbito ético.

preciso mencionar que, el conjunto de ideas de la vida buena y valiosa (eticidad) constituidas en el seno de una sociedad o comunidad particular se consideran hegemónicas respecto a lo que es bueno y malo para otras sociedades, y esto no significa que una eticidad sea más válida que otra, puesto que sería necesario e ideal establecer criterios de validez que le otorguen valor a los comportamientos que forman parte de la eticidad de la comunidad y la caractericen como una eticidad dignificante³², es decir, una eticidad con criterios que favorezcan la justicia, la libertad, el reconocimiento interpersonal y la socialidad; consideradas por Agnes Heller necesidades radicales (Yurén, 2021). Por ejemplo, existen comunidades que consideran valioso, por el hecho de aceptarlo y efectuarlo, que las madres alisen periódicamente el busto de sus hijas para reducir el atractivo de estas mujeres y así, contrarrestar el abuso sexual (Hierro, 2019); entonces, esa también es una eticidad, pero no toda eticidad es justa o valiosa, es necesario establecer criterios que validen lo justo y aceptable de las ideas y comportamientos aceptados por una comunidad particular.

En cambio, la moralidad es entendida, de forma general, como “la manera en la que cada sujeto conforma sus acciones y sus fines a normas y principios con pretensión de universalidad” (Yurén, 2008, p. 23), es decir, la moralidad del sujeto es reguladora de sus propios comportamientos en el marco de lo justo (situado en las relaciones interpersonales) con pretensión de ser universalizable, requiriendo, esto último, una reflexión crítica de la rectitud o validez de las ideas y de los comportamientos, la cual tiene como condición superar los límites de un contexto o espacio para que sean válidos en otros (universalidad). La moralidad es un procedimiento interno del sujeto que juzga la rectitud de las decisiones o comportamientos, se manifiesta como el deber ser de un sujeto, lo cual está relacionado con el tipo de ser que aspiramos, por tanto, la moralidad la construye el propio sujeto a partir de sus experiencias, sus procesos educativos, su nivel de desarrollo cognitivo y moral; la moralidad le permite al sujeto tomar decisiones (Yurén, 2013b).

Bajo esa línea, la moralidad no es algo que se impone al sujeto, sino es un proceso reflexivo que requiere la autonomía moral³³ de los sujetos, pues es necesario que sean capaces de reflexionar sobre la rectitud o validez de una norma a la luz de criterios universalizables (que sean justas y no trasgredan la dignidad de ningún ser humano), en tanto que, un sujeto moral no se ajusta

³² La eticidad dignificante es un término utilizado por Yurén (2021) para sustentar un tipo de eticidad que, valida sus comportamientos y normas en el marco de la diversidad, la justicia, libertad y reconocimiento interpersonal; es decir pasa sus reglas, costumbres, normas y comportamientos por el tamiz de la universalidad.

³³ En términos muy generales, la autonomía moral es cuando un sujeto tiene la capacidad de tomar decisiones y criticar las normas, reglas y costumbres que son parte de la comunidad a la luz de ciertos principios que considera válidos.

acríticamente a la eticidad de la sociedad (Yurén, 2008). Además, la moralidad es caracterizada como fuente de desacuerdos que debilitan la cohesión social (Yurén, 2008).

Por tanto, la eticidad y la moralidad están directamente relacionadas con la heteronomía y autonomía moral de los sujetos respectivamente, aspectos que según Habermas (1985) son parte del descentramiento ético, el cual se representa en las etapas del desarrollo del juicio moral postuladas por Lawrence Kohlberg (Yurén, 2008). Tales explicaciones, se desarrollarán en líneas posteriores dentro de este capítulo, pues el descentramiento ético es un proceso central en la explicación de los niveles del desarrollo del *ethos* profesional.

2.2.2 Ética profesional como sinónimo de eticidad de la profesión

Definir el término “ética profesional” para esta investigación implicó asumir una posición respecto al mismo, con la intención de mostrar al lector por qué se hace uso del término “*ethos* profesional” y no “ética profesional”, en este punto, es importante evocar que estos elementos conceptuales se exponen para ampliar el alcance del análisis de los datos.

Como primer punto, es necesario precisar que de acuerdo con Yurén (2021), el término “ética” tiene de manera formal dos significados, el primero como disciplina (campo de estudio) que estudia el tema de lo bueno y lo justo, y el segundo, como eticidad de la profesión (término que ha sido desarrollado en el apartado precedente); lo cual, se convirtió en la razón principal para reflexionar y tomar posición en torno al término ética profesional.

Hortal (2002) asegura que si hablamos de ética profesional es porque hay un supuesto sobre que existen prácticas buenas y malas que realizan los profesionales, algunas son recomendables y otras reprobables, pero también asienta que se necesitan criterios que permitan discriminar entre dichos comportamientos, por tanto, este autor en su obra dedica un espacio especial para hablar de la ética profesional basada en principios éticos. Siguiendo al autor, define que dichos principios son pautas generales de acción, reglas y normas, los cuales son criterios que buscan guiar la práctica profesional de todos los sujetos, este autor habla de tres principios: 1) beneficencia (obligación de actuar para el beneficio del otro), 2) autonomía (capacidad de un sujeto para constituir sus propias normas) y 3) justicia (la forma de tratar al otro bajo el criterio de justicia, equidad y apropiado) (Hortal, 2002; Hirsch, 2019).

Este mismo autor, Hortal (2002), hace una distinción entre la ética de las profesiones en general y la ética de cada profesión en particular, sobre la primera el autor menciona que es aquella que busca establecer criterios para determinar qué debe hacer un sujeto y cómo es bueno que actúe, en cambio, sobre la ética de las profesionales el autor reflexiona que forma parte de las éticas aplicadas, estas últimas se refieren a precisar criterios a los que debe atenerse o que pueden orientar los comportamientos de los sujetos y las formas de relacionarse en un ámbito particular (ámbito de las profesiones). Sin embargo, también afirma que la ética de las profesiones no puede ser comprendida completamente fuera de los criterios de la ética general, ya que, la acción profesional de un sujeto no reside únicamente en ser un buen o mal profesional, sino en ser un sujeto ético, además, porque para juzgar algo como bueno o malo, permitido o prohibido en la propia profesión, son limitados los criterios establecidos en el ámbito de las profesiones. Este autor, precisa que “la ética profesional se centra ante todo en el tema del bien: qué es bueno hacer, al servicio de qué bienes está una profesión, cuál es el tipo de bien que busca como finalidad [...]” (Hortal, 2002, p. 189). Es importante mencionar que la definición de este autor sobre la ética profesional está relacionada con lo que se asume en esta investigación como eticidad de la profesión, aun cuando el autor sí reconoce que la ética de las profesiones no puede estar limitado a ello, ya que los criterios del ámbito de las profesiones no permitirían resolver problemáticas complejas que requieren de criterios de justicia o de los principios de la ética general.

En relación con la definición de ética profesional relacionada a la eticidad de la profesión, Yurén (2005), hace evidente el uso de este último para definir o comprender qué es la ética profesional, es así como afirma que:

[la ética profesional] casi siempre hace referencia a un conjunto de pautas de valor, códigos de conducta, derechos y obligaciones de los profesionales que han sido establecidos explícita o tácitamente como válidos. Este conjunto constituye en realidad la eticidad de la profesión y, por tanto, es anterior a las decisiones del sujeto y se le impone a este (p. 38)

Es decir, esta autora, muestra que la ética profesional ha sido entendida dentro de los límites de la eticidad de la profesión, lo que implica pensar a su vez en un sujeto moral heterónomo que se ajustaría a los códigos, normas y reglas de las instituciones o de la cultura de la profesión acríticamente para actuar y relacionarse con los otros. Pero ¿qué es esto de la eticidad de la profesión?

La eticidad de la profesión es un conjunto de ideas sobre lo que es bueno y malo en el ámbito de las profesiones, es decir en torno a los comportamientos y prácticas de los profesionales, dichas ideas son traducidas en un código o en un conjunto de prescripciones explícitas (normas, reglas, valores, entre otros) que demarcan pautas de acción elaboradas para establecer obligaciones, derechos, comportamientos permitidos o prohibidos, además, este conjunto de ideas son prescriptivas, anteriores al sujeto y son parte de la cultura profesional (Yurén, 2013b; Navia y Hirsch, 2015; Yurén *et al.*, 2013); esta definición hace pensar que las ideas forjadas por la cultura de la profesión están acabadas y son inamovibles (Yurén, 2021). Por tanto, en la eticidad de la profesión hay valores, normas, reglas e ideas que los sujetos adquieren durante los procesos de socialización (la formación profesional), las cuales internalizan para orientar su acción profesional (Yurén *et al.*, 2013). Entonces, en ocasiones se dice que un sujeto tiene ética profesional – si se entiende desde la eticidad de la profesión – cuando se ajusta a esos códigos (Yurén, 2021).

Así que, cuando se define la ética profesional desde la eticidad de la profesión – en bastantes ocasiones según lo mencionado por Yurén (2005) – el término parece reducido y limitado por el nivel de heteronomía moral que se estaría asumiendo por parte de un profesional, al pensar que asume acríticamente los códigos, prescripciones, normas y reglas para su ejercicio profesional. Además, cuando se habla de las decisiones de los profesionales sobre ciertos problemas, parece inadecuado hacer uso del término ética profesional (Yurén, 2021), debido a que, no todas las problemáticas que surjan en el campo de la profesión podrían ser resueltas desde aquellos códigos e ideas de lo bueno y lo malo estrictamente prescritas, e incluso en la medida en la que se ha explicado que no toda eticidad es valiosa.

Bajo esa línea y situándolo en esta investigación, entender la ética profesional desde la eticidad de la profesión se halla limitado para el propio perfil profesional que debe forjar el estudiantado que se está formando en la UAEM, ya que esta institución – contexto de la población de estudio – pone de manifiesto que el estudiante es un

Sujeto crítico, ético y con compromiso social. Con la capacidad para ejercer la profesión u oficio y la ciudadanía con honestidad y con capacidad para la crítica sociocultural y la defensa de la democracia y los derechos humanos, con sentido de justicia y equidad [además es un] sujeto autoformativo con sentido de humanismo crítico. Con capacidad para aprender a aprender, hacerse cargo de su desarrollo integral [...] (UAEM, 2011, p. 16).

Por tanto, en esta investigación se considera inconveniente hacer uso del término de ética profesional, cuando es comprendida o explicada desde el significado de la eticidad de la profesión, en tanto que la eticidad de la profesión implica la heteronomía del sujeto pues todas las normas, formas de comportamiento, valores, reglas, entre otros, son anteriores a las propias decisiones del sujeto, lo que, a su vez, se contrapone con la autonomía de un sujeto. Es así, que se decidió utilizar el término de *ethos* profesional, desde la construcción conceptual de Teresa Yurén en sus diversas obras, puesto que se considera un término más adecuado tanto por los elementos que lo configuran (es decir, no refiere únicamente a la eticidad de la profesión), como por el tipo de *ethos* profesional que puede llegar a tener una persona en tanto que transite de la heteronomía a la autonomía moral (descentramiento ético); aspectos que se precisan en las siguientes líneas.

2.2.3 El *ethos* profesional

El *ethos* profesional tal como se define en este apartado alude específicamente a la construcción conceptual que sobre el mismo ha desarrollado Yurén (2008; 2005; 2021; 2013b) en algunas de sus obras. Para ello, la autora comienza explicando el término “*ethos*” y posteriormente, hace uso del término en el ámbito de las profesiones.

Ethos

Yurén (2008), en su capítulo *Eticidad y formación sociomoral: de la teoría a las implicaciones en educación*, diserta sobre la formación sociomoral, concluyendo que este tipo de formación incluye lo que se conoce como: “a) educación valoral (que abarca la educación para la paz, la educación para los derechos, entre otros, b) formación moral (que suele llamarse también “formación ética”) y c) formación para la ciudadanía (que suele reducirse a la formación cívica)” (p. 39-40). A partir de esta conclusión, la autora afirma que las expresiones de la formación sociomoral refieren a un fenómeno particular que es la forma en la que un sujeto afronta las situaciones problemáticas en el mundo social.

Pero, cuando establece lo anterior, la autora hace – bajo los planteamientos de Habermas (1989) – una distinción entre tres mundos³⁴: 1) objetivo; que es el mundo de los hechos o de lo fáctico y la pretensión del sujeto es de verdad (que el otro crea lo que digo porque es algo fáctico o comprobable), 2) social; que es el mundo de las relaciones interpersonales y la pretensión del sujeto es la de justicia (relacionarse con el otro de forma justa), y 3) subjetivo; que es el mundo de las vivencias de cada sujeto y la pretensión del sujeto es de autenticidad (mostrarse el sujeto como es e implica ser auténtico) (Yurén, 2008; 2005; 2021). Una vez que la autora recupera de Habermas (1989) los tres mundos, explica que estos son comprendidos también como “ámbitos de situaciones problemáticas que demandan acciones e interacciones con diferentes pretensiones de validez” (Yurén, 2005, p. 23); es decir, los sujetos actúan de forma distinta ante ciertas problemáticas que se suscitan en el ámbito de los hechos, de las relaciones interpersonales y de las vivencias subjetivas de cada uno.

Bajo esa línea, Yurén (2005; 2008) estableció cuatro formas en las que se estructura o comprende el sistema disposicional³⁵ que conforma un sujeto: 1) *episteme* (ciencia); el sistema disposicional adquiere la forma de *episteme* para que el sujeto compruebe, describa y explique hechos, 2) *tekne* (arte); para que el sujeto resuelva situaciones con pretensión de eficacia³⁶, 3) *ethos* (carácter); para que el sujeto resuelva situaciones problemáticas en las relaciones interpersonales con pretensión de justicia, y 4) *epiméleia* (cuidado de sí), para que el sujeto se ocupe de cuidarse a sí mismo en relación con los otros (pretensión de autenticidad). Posterior a esta clasificación, la autora decidió posicionarse en el sistema disposicional que adquiere la forma de *ethos*, puesto que explica que el conjunto de disposiciones que lo conforman se va adquiriendo durante la internalización de la eticidad, en la determinación de principios morales y durante el proceso en el que una persona se forma como sujeto moral (Yurén, 2008); esto en el mundo de las relaciones interpersonales (mundo social). Por tanto, nos parece un término complejo que nos permite

³⁴ Sobre la distinción de los mundos, Yurén (2021) señala que Habermas advierte que en la realidad no es que se pueda hacer esta separación de los mundos ya que están mezclados, pero que para poder desarrollar el análisis era necesario abordarlo de esa forma.

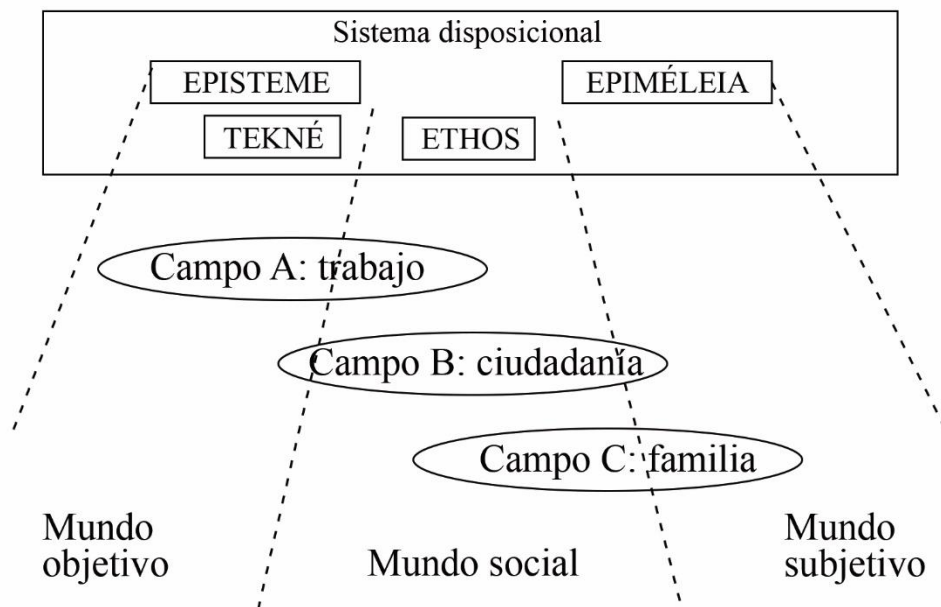
³⁵ Es el conjunto de disposiciones cognitivas, actitudinales y conativas que permiten a un sujeto responder a situaciones problemáticas (Yurén, 2008), es decir, la forma de actuar del sujeto ante problemáticas particulares de uno de los mundos en los que se configura la realidad.

³⁶ La pretensión de eficacia se refiere a que las disposiciones del sujeto se activan con la intención de que un sujeto tenga la capacidad de hacer uso de algo del mundo objetivo (mundo de los hechos o de las cosas), con pretensión de ser utilizado de forma eficaz, es decir, que el uso sea el esperado (Yurén, 2005).

comprender la forma en la que un sujeto actúa para resolver situaciones problemáticas que implican la relación con el otro, con pretensiones de justicia.

Todos estos elementos que se exponen de la construcción conceptual sobre el *ethos* profesional se condensan en el siguiente esquema³⁷ (**Figura 3**):

Figura 3. Forma que adopta el sistema disposicional



Fuente: Yurén (2008)

Una vez que la autora explicó el *ethos* como un sistema disposicional particular que se activa frente a situaciones problemáticas del ámbito de las relaciones interpersonales y antes de exponer los planteamientos sobre *ethos* profesional, Yurén (2021) efectuó una aclaración respecto a la etimología del término *ethos*, por un lado, explica que cuando el *ethos* en griego se escribe con la letra eta ($\eta = \tilde{\epsilon}\theta\sigma$), significa “carácter”, pero si el *ethos* en griego se escribe con la letra épsilon (E - ϵ como una “e” breve = *ethos*), significa “costumbre” o “hábito”, y con ello, sustenta que si el *ethos* es un conjunto de costumbres, estas se convierten en hábito porque los sujetos las han aprendido y apropiado, y esos hábitos pasan a ser parte del carácter (conjunto de disposiciones),

³⁷ En este esquema, además de los elementos explicados, se integran tres campos de acción e interacción, entendidos como espacios en los que se desenvuelve el sujeto en la vida cotidiana, en los cuales el sujeto se enfrenta a distintas situaciones problemáticas de distinta forma y con diversa pretensión (Yurén, 2008).

además pone de manifiesto que el *ethos* no siempre es virtuoso, sino que puede ser vicioso; es decir las disposiciones que un sujeto utiliza para resolver situaciones problemáticas no necesariamente son buenas. Es así como la autora forjó las premisas para el desarrollo de la construcción conceptual sobre el término *ethos* profesional.

Ethos profesional

El *ethos* profesional, según Yurén (2005; 2013b), es un conjunto de disposiciones adquiridas (aprendidas y apropiadas) – saberes, motivaciones, actitudes, ideales, intenciones – que se configuran en el sistema interno del sujeto, las cuales se activan para actuar frente a situaciones problemáticas que surgen en el campo profesional y que atañen al ámbito social, es decir, al mundo de las relaciones interpersonales en el marco de las interacciones de los sujetos o de las instituciones; es la forma en la que los sujetos se comportan y relacionan con los otros en el campo profesional. Es importante tener claro que, para reconocer una situación problemática en el ejercicio de la profesión, es necesario tener una mirada crítica que la reconozca como tal (Yurén, 2013b).

Bajo esa línea, la autora explica que las disposiciones que configuran el *ethos* profesional de un sujeto se van conformando a partir de los procesos de socialización, es decir, el *ethos* profesional se va configurando durante el proceso de formación profesional (universidad e instituto como espacios de socialización) y en el propio ejercicio profesional (el lugar de trabajo como espacio de socialización), e incluso por los códigos éticos (Yurén, 2013b).

El *ethos* profesional, según Yurén (2005; 2013b, 2021), se configura por cuatro elementos:

1) *la eticidad internalizada* (sustancia del *ethos*); se refiere a la internalización de normas, reglas, valores, pautas de valor, códigos, prescripciones sobre lo permitido y prohibido o lo bueno y malo de la actuación profesional. Estos elementos son los que regularmente se utilizan para definir ética profesional, además es importante evocar que estos aspectos o ideas son asumidos/adquiridos acríticamente, pues no se juzgan, sino que se aceptan como válidos al ser parte de una cultura profesional que se le impone al sujeto que se forma, por tanto, refiere a una heteronomía por parte de los sujetos.

2) *estructura motivacional* (forma del *ethos*); es la dimensión moral del *ethos* profesional y es aquello que invita al sujeto a actuar de determinada forma, a partir del reconocimiento de sus obligaciones morales. Por tanto, la estructura motivacional es la moralidad construida, sobre la cual los sujetos toman decisiones y reflexionan sobre la validez de una norma a partir de pautas de juicio o criterios de justicia. La moralidad implicaría cierta autonomía moral por parte de los sujetos.

3) *el cuidado de sí bajo formas de autorregulación*; es parte esencial del *ethos* profesional, ya que es el elemento en el que el sujeto vigila su actuar con base en la moralidad construida y la eticidad aceptada. Es decir, es el elemento en el que los sujetos tienen la capacidad de autorregular sus comportamientos, prácticas y modo de ser como profesional, en función con los principios morales que ha configurado.

4) *el ideal al que se aspira a ser*; este elemento influye en la moralidad del sujeto, puesto que a partir del ideal que una persona tiene, busca o quiere ser, se constituye como un sujeto ético. Este ideal demarca un horizonte pues orienta las propias prácticas del sujeto, las cuales se comprenden están sujetos al ideal que tienen sobre sí mismos como profesionales (estas disposiciones son parte del mundo subjetivo).

De esa forma, Yurén (2005) afirma que el *ethos* profesional es un conjunto de elementos [...] (eticidad internalizada, motivación y cuidado de sí bajo las formas de autorregulación y del ideal al que se aspira), puesto en relación con los problemas del campo profesional y con las prácticas orientadas a ejercer la profesión (p. 39).

Bajo dicho planteamiento, se comprende que el *ethos* profesional le permite al sujeto hacer frente a las situaciones dilemáticas durante su acción profesional, además de orientar sus prácticas y comportamientos, por tanto, permite constituir una identidad y atribuirle un sentido a su actividad profesional. Sin embargo, Yurén (2021; 2005) hace una clasificación sobre el *ethos* profesional, la cual sustentó en los planteamientos de Habermas (1985) sobre el descentramiento ético; clasificación que se expone en el siguiente subtema.


Ethos profesional: heterónimo, convencional y autónomo

En la conceptualización y configuración del *ethos* profesional, se hallaron dos elementos muy interesantes que se considera son parte de la explicación de los niveles del *ethos* profesional, el primero, es la eticidad de la profesión pues a su vez, refiere a la heteronomía de un sujeto y, el segundo, es la estructura motivacional o la dimensión moral del *ethos* profesional, que alude a una mayor autonomía³⁸ moral; además de recordar que el *ethos* está situado en el mundo de las relaciones interpersonales con pretensión de justicia. Estos elementos, se vislumbran están asociados con el concepto de “descentramiento” representado como el paso de la heteronomía a la autonomía (Yurén, 2008).

Yurén (2008), retoma el planteamiento de descentramiento desde la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y en la teoría del desarrollo del juicio moral (Yurén, 1996), y significa “la superación de la perspectiva egocéntrica, tanto del punto de vista cognitivo como moral [y cuando refiere al] “descentramiento ético” [es] para aludir a una perspectiva basada en decisiones y principios morales [...]” (Yurén *et al*, 2021, p. 261). A partir de ello y siguiendo a la autora con sus referencias teóricas y conceptuales, representó en un esquema la relación entre los niveles y estadios del desarrollo del juicio moral, la idea de lo justo (desde qué aspecto reconocemos lo que es justo o no), la forma de interactuar y relacionarse con los otros y la motivación por la que actúa un sujeto (**Figura 4**); esto muestra cuando un sujeto es más heterónimo o más autónomo moralmente.

³⁸ El término autonomía puede ser confundido tal como lo explica Yurén (2021), ya que no refiere a la propia percepción de un sujeto para lo que conviene a esa persona, sino que significa, en el caso de lo moral, que un sujeto es más autónomo cuando se rige por leyes universales que son justas en cualquier contexto y, en el caso de lo cognitivo, dejar de depender de las visiones e impresiones de un sujeto para que dependa de la razón.

Figura 4. Niveles y estadios del desarrollo del juicio moral, a partir de Habermas

	<i>Niveles y estadios</i>	<i>Idea de lo justo</i>	<i>Interacción</i>	<i>Motivación</i>
d e s c e n t r a m i e n t o 	Nivel I Preconvencional	Mando/obediencia	Autoritaria	Adhesión a las personas
	Nivel II Preconvencional	Simetría de compensaciones	Cooperación interesada	Premio/castigo
	Nivel III Convencional	Conformidad con la función o el rol	Funcional	Deber/inclinación
	Nivel IV Posconvencional	Conformidad con el sistema de normas	Orientada por normas	Deber/inclinación
	Nivel V Posconvencional	Comprobación de normas con base en principios	Discurso práctico cuasiuniversal	Autonomía/heteronomía
	Nivel VI Posconvencional	Fundamentación de los principios	Discurso práctico cuasiexperimental	Autonomía/heteronomía

Fuente: Yurén (2008) a partir de Habermas (1985).

Es decir, en los dos primeros niveles se está en un estadio heterónimo y en los niveles V y VI se habla de una mayor autonomía por parte del sujeto, y eso implica que “el sujeto construye y fundamenta los principios que rigen las normas que acepta como válidas y orientan sus acciones y decisiones en torno a valores” (Yurén, 2008, p. 26).

Por tanto, todo el planteamiento sobre el paso de la heteronomía a la autonomía moral, fue la base que Yurén (2005; 2021) utilizó para desarrollar su planteamiento sobre los diferentes tipos de *ethos* profesional: heterónimo, convencional y autónomo, sin embargo, es importante mencionar que el *ethos* profesional autónomo es el que la autora ha expuesto en sus obras, puesto que pone de manifiesto que este tipo de *ethos* es el que “se requiere para orientar una práctica profesional responsable, comprometida con el proyecto existencial del docente y orientada a lograr un modo de convivencia que aliente la equidad” (Yurén, 2005, p. 40). Por tanto, se explica a

continuación el concepto *ethos* profesional autónomo y se muestran elementos muy generales sobre el *ethos* profesional heterónimo (Yurén, 2021; 2005):

- *Ethos profesional autónomo*: Estaría en el nivel posconvencional del desarrollo del juicio moral. Es el *ethos* profesional constituido por un conjunto de disposiciones aceptadas y validadas por principios universalizables como: justicia y prudencia. El sujeto que tiene este tipo de *ethos* es un sujeto más autónomo porque sus actos (comportamientos y prácticas profesionales) se rigen por saberes, formas de actuar, fundamentos y criterios que él mismo ha asumido y aceptado como válidos a la luz del principio universal de justicia, y no únicamente por lo que dice la autoridad, o el código ético del profesional.

- *Ethos profesional heterónimo*: Este tipo de *ethos* se situaría en el nivel convencional del desarrollo del juicio moral. Es el *ethos* profesional configurado por un conjunto de disposiciones creadas por la cultura profesional, por la autoridad o por las leyes sociales y que el sujeto acepta y asume acríticamente. Las prácticas y comportamientos de los sujetos están sometidas a las normas, reglas y códigos de la profesión (es necesario preguntarse ¿es un código válido universalmente?), lo justo es cumplir con la función o el rol que la autoridad y la sociedad dice que debe ejercer.

Es así como se consideró más pertinente, para esta investigación, hablar de *ethos* profesional por la distinción que la autora realiza sobre la heteronomía y la autonomía moral, y por la distinción que se ha clarificado precedentemente sobre la ética profesional y el *ethos* profesional.

2.3 La tarea docente

El desarrollo conceptual que se presenta en este espacio pretende mostrar la forma en la que se hace uso del término “tarea docente” y exponer algunos recursos conceptuales que coadyuven en la interpretación de la RS que el estudiantado universitario posee en torno a dicho término. Bajo ese propósito, es necesario reconocer que la manera en la que se aborda cada concepto refiere a la forma en la que se han asumido en esta investigación y no se pretende afirmar que es la única posibilidad de aproximarse a la comprensión de la tarea docente.

Para efectos del propósito de este apartado, en un primer momento, se explicita el término “tarea docente” y se discute en relación con otras aproximaciones como: “actividad docente” y “trabajo docente”; además, se presentan de forma general las funciones y figuras que son parte,

según la perspectiva que se asume en este estudio, de la tarea docente cuando se entiende como una praxis. Posteriormente, se habla de “formación”, puesto que la postura que se ha asumido respecto a la tarea docente pone de manifiesto que la formación es la finalidad de la tarea docente, y, por último, se exponen los procesos de autoformación y heteroformación – como tipos de formación en los espacios educativos – en relación con dispositivos formales que en conjunto con la tarea docente favorecen y/u obstaculizan los tipos de formación mencionados.

2.3.1 ¿Por qué “tarea docente”?

Conceptualizar el término “tarea docente”, para esta investigación, supone necesariamente – por su diversidad de interpretaciones y complejidad – asumir una posición particular de entenderlo y a su vez mostrar una distancia conceptual respecto a los términos de “actividad docente” y “trabajo docente”; ya que, Díaz (2019) ha reconocido que un gran ausente en el debate pedagógico mexicano es la reflexión y definición sobre qué se entiende por profesión docente. Sin embargo, no se hace dicha discusión con la intención de corroborar el concepto de tarea docente en el terreno empírico, sino que de forma contraria se buscó conocer cómo es la RS del estudiantado universitario sobre la tarea docente desde su discurso, y a partir de ello, discutir su contenido a la luz de algunos de los términos explicitados en este apartado.

La docencia como tarea es una praxis, debido a que se comprende que es un proceso educativo, en el que un sujeto que se ha formado profesionalmente para ser docente desarrolla prácticas conscientes, creativas e intencionadas, las cuales se orientan por fines y/o metas y se dirigen a lograr transformaciones en la realidad (Yurén, 2005). Por tanto, el profesional, desde esta perspectiva, se caracteriza como un sujeto autónomo, activo y creativo que actúa consciente y críticamente bajo la finalidad de favorecer la formación de un sujeto (meta o proyecto ideal), pero buscando lograr una verdadera formación en el estudiante (transformación objetiva). Empero, esto último, toma sentido hasta que se precisa que la formación no es la acumulación de conocimientos y competencias, sino que es el cambio profundo del sistema disposicional³⁹ de un sujeto, lo cual

³⁹ Es el conjunto de disposiciones cognitivas (saberes teóricos), actitudinales (saberes técnicos) y conativas (saberes sociomorales y existenciales), que están estructuradas y son simultáneamente estructurantes (Yurén, 2005). Tal como se explicó en líneas precedentes – cuando se explicó el término *ethos* – el sistema disposicional es aquel que posee un sujeto y que le permite actuar de forma determinada ante ciertas situaciones; éstas últimas situadas en alguno de los ámbitos de situaciones problemáticas, por ejemplo, los saberes teóricos (disposiciones cognitivas) permiten actuar de determinada forma en el mundo de los hechos con pretensión de verdad, así hacen capaz al sujeto de constatar hechos y construir conceptos (Yurén, 2005).

significa que además de adquirir nuevos saberes – teóricos, técnicos, sociomorales y existenciales – también demanda la modificación de la forma en la que quedan estructurados los saberes en dicho sistema (Yurén, 2005).

Bajo esa línea, se comprende que la tarea docente como una praxis no puede reducirse a prácticas improvisadas, acríticas, repetitivas o informativas, que regularmente tienden a buscar únicamente la enseñanza, la exposición de contenidos, la transmisión de conocimientos y la heteroformación de los sujetos.

Sin embargo, entender la docencia como actividad, según Yurén (2005), implica que la docencia pierda el carácter de praxis y se desarrolle como una “práctica reiterativa” – la cual se ajusta acrítica y únicamente a la finalidad ideal – o como una “práctica burocratizada” – que es cuando la actividad no se sustenta en fines específicos y se realiza de forma mecánica – es decir, la acción profesional del docente entendida como una actividad, se ve limitada a actuar sin que las metas orienten la acción o a responder a las prescripciones o fines que la autoridad educativa ha establecido sobre su desempeño profesional, situando al docente como un ejecutor acrítico, reproductor de prácticas y un sujeto heterónimo falto de creatividad y responsabilidad (sobre la formación y el aprendizaje del estudiante). No obstante, eso significaría que el docente al ceñir su práctica sin cuestionar los fines de su profesión estaría alineado a las nuevas condiciones de los procesos formativos – desarrollo integral, ciudadanía y autoformación – pero no es así porque aun cuando hay un discurso diferente al de hace 20 o 50 años no hay cambios significativos en las prácticas docentes (Díaz, 2019), por tanto, se comprende que las prácticas reiterativas y burocratizadas más que estar orientadas únicamente por los fines o por el proyecto prospectivo de su profesión, están sustentadas en la cultura de la profesión docente – enseñar y transmitir conocimientos – la cual se ha reproducido durante décadas.

Por otra parte, Díaz (2019) y Díaz e Inclán (2000) afirman que entender la docencia como un trabajo es hablar de prácticas que se someten a las prescripciones – normadas por la autoridad educativa – sobre su desempeño profesional y que se desarrollan con el propósito de cumplir con el programa, revisar contenidos, ajustarse a los tiempos y asentar calificaciones; es decir, su acción está más orientada a cumplir con las actividades burocráticas que por favorecer la formación y el aprendizaje del estudiante, y esto se ve reforzado porque el sistema también trata a los profesionales de la educación como trabajadores. Por tanto, comprender la docencia como un trabajo es

reconocerla, como dice Yurén (2005), como una práctica reiterativa y burocrática ceñida tanto al cumplimiento de actividades administrativas, como a la reproducción de prácticas tradicionales que son parte de la cultura profesional del docente.

Frente a esta perspectiva, el docente se asume como un trabajador o empleado que espera que la autoridad le indique qué debe hacer y cómo debe hacerlo para actuar a partir de ello, evitando asumir responsabilidades sobre la formación del otro, perdiendo su carácter profesional y mostrando ser un sujeto heterónomo (Díaz, 2019). Entonces, el docente, cuando comprende la docencia como un trabajo, se visualiza y actúa más como un empleado que debe cumplir con las obligaciones contractuales que tiene asignadas y/o ejerce prácticas rutinarias haciendo el mínimo esfuerzo, perdiendo así el enfoque sobre su finalidad profesional, la cual, para esta investigación se considera que es favorecer la formación del estudiante (Díaz, 2019; Díaz e Inclán, 2000).

Considerando lo anterior, hacer uso de los términos actividad o trabajo para comprender la complejidad de la acción profesional del docente parece reducido y limitado en la medida en la que, desde finales del siglo XX, el discurso internacional apuntala como finalidad de la educación, y simultáneamente de la docencia, la formación y autoformación del estudiante, la cual responde a la visión de la educación a lo largo de la vida, centrada esta a su vez en atender las diferentes dimensiones del saber – conocer (teórico), hacer (procedimental y práctico), convivir (socio moral) y ser (existencial) – (Delors, 1996; Yurén, 2005). Es decir, el alcance de la docencia como actividad y trabajo se reduce a prácticas reiterativas y burocráticas que obstaculizan la formación y autoformación de los sujetos, puesto que se considera que dichas prácticas favorecen más la heteroformación de los sujetos e incluso, coincidimos con Morán (2004) cuando dice que:

fomentar la pasividad, dependencia y conformismo en el alumno [es convertirlo] en un pasmado mental, [que significa que] un estudiante cree aprender porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias, pero [no] comprende qué aprende, cómo aprende y para qué aprende (s/p).

Es así como, se decidió en esta investigación hacer uso del término “tarea docente”, porque visualizar la docencia como una tarea implica que las prácticas de los profesionales estén orientadas por las nuevas condiciones sobre los procesos de formación en los espacios educativos formales y a su vez estén dirigidas a favorecer realmente la formación y el aprendizaje del sujeto, además

desde esta perspectiva se recupera el carácter profesional del docente y se le caracteriza como un sujeto práxico, que cuestiona y realiza su acción bajo fines, pero con una intención de cambio.

Sin embargo, la tarea docente también puede moverse entre diferentes funciones (finalidades) y figuras (roles), por ello se ha insistido que, para esta investigación, se asume la tarea de formar, para favorecer la desestabilización (ruptura del equilibrio) del sistema disposicional del sujeto en formación.

Funciones y figuras de la tarea docente

Siguiendo a Barrera y Yurén (2005) y Yurén (2005), la docencia como una praxis está configurada por funciones y figuras. Las autoras explican que las funciones son el conjunto de prácticas que realiza un mediador para desarrollar el acto educativo y, las figuras son los diferentes roles que asume para realizar una tarea específica. Sobre las funciones de la docencia, las autoras determinaron cuatro: 1) enseñar; esta función se orienta a contribuir en la adquisición de saberes teóricos y procedimentales, es decir, al saber conocer y al saber hacer, 2) capacitar; función que favorece la adquisición de saberes técnicos, 3) educar; se orienta a contribuir a que el sujeto se forme para que enfrente los problemas de la vida y 4) formar; la cual favorece la formación de un sujeto para que enfrente los problemas del campo laboral; e incluso se considera que también los problemas de la vida cotidiana, puesto que no se reduce el término “formación” al ámbito de la profesión.

Bajo esa línea y considerando la posición que en esta investigación se asume para comprender lo que es y lo que implica la tarea docente, las funciones que se esperan del docente serían las de educar y formar, para no limitar la acción profesional del docente a enseñar saberes teóricos o a capacitar, enfocándose únicamente en saberes técnicos, sino que lo que se busca es una función más integral que se ocupe de la formación de los sujetos, trabajando con la intención de que aprendan saberes teóricos, procedimentales, sociomorales y existenciales que le permitan, al sujeto que se forma, modificar o desestabilizar su sistema disposicional.

Respecto a los roles que asumen los formadores o docentes, Barrera y Yurén (2005) y Yurén (2005), establecen diversas figuras, de las cuales se retoman cinco, ya que se considera son importantes y las más comunes: 1) instructor; es aquel que transmite saberes teóricos y

procedimentales, es decir es propio del docente que enseña, 2) guía; traza el camino del otro y es considerada una figura altamente prescriptiva, 3) facilitador; promueve el desarrollo de saberes cognitivos y procedimentales pues le interesa que el otro conozca y haga ciertas cosas, este rol está relacionado también con la función de enseñar, y de alguna forma con la función de capacitar, 4) acompañante, el cual favorece la construcción del sujeto, por tanto, su función es la de educar y formar, y 5) consejero; se preocupa por aconsejar al sujeto sobre la forma de actuar en un campo profesional.

Entonces, por lo anterior, el rol que se espera socialmente desde la perspectiva normativa que se ha puesto de manifiesto sobre la tarea docente, es la figura de acompañante, ya que es la que está relacionada con la función de educar y formar al estudiante, figura que no está limitada a ser un instructor que únicamente transmite conocimientos o un facilitador que se enfoca más en enseñar y capacitar, pero sí está atravesada a su vez por estas últimas figuras mencionadas, en la medida en la que Barrera y Yurén (2005) exponen, por ejemplo, que no se puede ser formador (función) sin ser también un facilitador, consejero y acompañante. Además, dichas autoras explican que las figuras de acompañante y facilitador favorecen más la autoformación de un sujeto y específicamente, el rol de acompañante favorece la subjetivación (formación), la autoformación y la configuración de un *ethos* profesional autónomo, en cambio las figuras de guía e instructor obstaculizan la autoformación del sujeto y favorecen la heteroformación del mismo.

Por tanto, el rol y la función que el docente asume – la cual depende de su RS sobre la tarea docente – condiciona los efectos formativos de su práctica, que se entienden, en esta investigación, como efectos heteroformativos o autoformativos en el sujeto en formación.

2.3.2 La formación desde dos vertientes: la heteroformación y la autoformación

Comprender la formación como la transformación del sistema disposicional de un sujeto obliga mostrar al lector cómo se entiende esto desde la posición del docente, es decir, ¿cómo este profesional puede favorecer la transformación de dicho sistema?, y ¿cómo su práctica favorece u obstaculiza la heteroformación y/o autoformación de un sujeto?

Sobre la primera cuestión, se entiende que, para generar procesos realmente formativos, el docente debe adoptar la figura de acompañante – orientada a favorecer la subjetivación y autoformación de los sujetos al estimular la construcción del sí mismo – y asumir la función de

formador para que el proceso formativo que configure provoque la subjetivación y autoformación del sujeto, las cuales posibilitan tanto la transformación del sistema disposicional del estudiante, como la estructura de sus formas de identificación (Barrera y Yurén, 2005; Castañeda, 2009).

Al ser la subjetivación tanto el retorno reflexivo sobre sí mismos (a los sentimientos, pensamientos, creencias y percepciones sobre otro sujeto) para reconstruir la identidad, como la capacidad de autoformarse en relación con el otro, el docente durante el proceso formativo debe inducir a que el sujeto viva procesos de subjetivación y autoformación, para ello, es necesario que el docente no sólo se ocupe de que el sujeto en formación desarrolle competencias⁴⁰ para saber conocer (saberes teóricos) y hacer (saberes técnicos), sino que contribuya a que el sujeto desarrolle competencias básicas para saber ser (saberes existenciales) y saber convivir (saberes sociomorales), como: capacidad de diálogo, técnicas de autoconocimiento, capacidad para la autorregulación, habilidades para la reflexión y crítica de la eticidad existente, capacidad para definir el proyecto de vida y el trayecto de formación, habilidades para valorar y hacer la crítica de la normalidad y capacidad para la expresión creativa y original del sí mismo (Yurén, 2005; Castañeda, 2009).

Sin embargo, es necesario evocar que la transformación del sistema disposicional no requiere solamente la adquisición de nuevos saberes y competencias, sino implica también romper con la estructura preexistente en la que están organizados los mismos y que forjan la identidad del sujeto, dicha ruptura es resultado de la propia subjetivación (construcción de sí mismo) cuando el sujeto se enfrenta a crisis identitarias – entendidas como desequilibrio sobre la imagen de sí, la autoestima y la definición que el sujeto poseía sobre sí – que surgieron del cuestionamiento y reflexión del sujeto sobre sí mismo en relación a otro, y que le obliga – por estar en desequilibrio o desestabilización – tomar decisiones sobre si seguir siendo lo mismo, transformarse en profundidad o cambiar superficialmente sin cambiar de fondo (Yurén, 2005; Luna y Yurén, 2005).

Entonces, “una experiencia es formativa cuando lo vivido y lo reflexionado logra romper el equilibrio del sistema disposicional y la forma en la que están articuladas las experiencias y

⁴⁰ Las competencias son comprendidas como la combinación de los tipos de saberes (teóricos, técnicos, sociomorales y existenciales) y por sus pretensiones de validez que le permiten actuar de cierta forma a un sujeto, es decir, se entiende que un sujeto es competente si es capaz de interactuar con otros, de actuar sobre las cosas o sobre uno mismo, además, se habla de competencias, ya que en la realidad los saberes y las pretensiones de validez por las que actúa un sujeto no están segmentadas en la realidad, sino que están imbricadas, y eso las convierte en competencias (Yurén, 2005).

estructuradas las identificaciones” (Yurén, 2005, p. 29). Bajo esa línea, se insiste que el docente sólo puede favorecer la formación de un sujeto por medio del proceso formativo y desde una posición como acompañante, ya que la formación es el proceso y resultado de la autoconstrucción del estudiante (Yurén, 2005), situación de la que no puede hacerse responsable el docente.

Considerando lo que hasta ahora se ha desarrollado sobre la formación de un sujeto, en esta investigación, se afirma que el docente puede favorecer y/u obstaculizar específicamente dos tipos de formación: la heteroformación y la autoformación; ya que los saberes y competencias que desarrolla el sujeto determina la posibilidad de ser un sujeto más autoformativo o más heteroformativo. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que al hablar de procesos formativos que se desarrollan en el seno de instituciones educativas, es indispensable considerar que el tipo de formación que se favorece y/u obstaculiza depende también de los dispositivos formales⁴¹ – programas formales de formación – que pueden considerarse más heteroformativos o más autoformativos (Yurén, 2005). Abordar esto último, responde al principio de educar a lo largo de la vida, en la medida en la que el discurso formal demanda que desde la institución escolar se favorezca ese tipo de educación, la cual requiere de competencias para la autoformación (Delors, 1996; Yurén, 2005).

Los dispositivos formales heteroformativos son aquellos en los que se forjan ambientes y hábitos autoritarios en la relación pedagógica que provocan miedo y ausencia de diálogo, puesto que el docente desarrolla prácticas reiterativas y burocratizadas⁴² que caracterizan su acción como mecánica, autoritaria, poco reflexionada y acrítica, en la que se sigue privilegiando el saber conocer, sobre el saber hacer, convivir y ser, enfocándose más en la transmisión de conocimientos que en la problematización, crítica y reflexión, además, de que dichas prácticas obstaculizan el desarrollo de competencias para la autoformación, por ejemplo: la capacidad para tomar decisiones, autoaprender, creativa, autocrítica, trabajo en equipo y aprender con los otros (Yurén, 2005). Este dispositivo formal, por tanto, favorece la heteroformación de los sujetos, la cual refiere a que un

⁴¹ Un dispositivo en el campo de la educación es un “conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa” (Yurén, 2005, p. 32). Y es formal, porque ha sido organizado al interior de las instituciones educativas.

⁴² Esto “no obedece a voluntades malintencionadas, sino a factores estructurales cuya forma de operar suele estar oculta en la normalidad de la vida escolar” (Yurén, 2005, p. 43).

sujeto se forma al margen de la institución, esperando que el docente y la institución le proporcione todos los contenidos y recursos para aprender, aceptándolos sin cuestionamiento (Yurén, 2005).

Dicho dispositivo heteroformativo está relacionado con lo que se conoce como modelo centrado en la enseñanza, en el cual: se prioriza la revisión de contenidos, se visualiza al estudiante como un sujeto pasivo que no participa en su propio proceso de aprendizaje ni formación, se concibe al docente como aquel que transmite información y conocimientos, se entiende como producto del aprendizaje la reproducción de conocimientos y la aprobación de materias, la relación pedagógica regularmente es unidireccional y se comprende que el docente es quien debe motivar al estudiante (Gargallo *et al*, 2014). Por tanto, este modelo refuerza la heteroformación del estudiante y obstaculiza el desarrollo de competencias para la autoformación.

En cambio, un dispositivo es autoformativo cuando se crean ambientes de confianza, diálogo y escucha, el docente genera prácticas reflexionadas, críticas e intencionadas, orientadas a favorecer el desarrollo de saberes teóricos, técnicos, sociomorales y existenciales, estableciendo una relación pedagógica que favorece la problematización, crítica, el aprender en equipo, la experiencia, la creación de soluciones creativas y el aprender a aprender (Yurén, 2005). Es así como, en términos generales, este tipo de dispositivo favorece la autoformación del estudiante, que es cuando un sujeto se hace cargo de su propia formación, es reflexivo y crítico frente a lo que sucede en los espacios educativos formales y sobre sí mismo, además tiene capacidades para aprender a aprender y aprender con el otro (Yurén, 2005).

El dispositivo autoformativo está parcialmente⁴³ relacionado con el modelo centrado en el aprendizaje, puesto que en este: se prioriza el aprendizaje del estudiante situándolo al centro del proceso educativo como un sujeto activo, se responsabiliza al docente de la creación de ambientes y experiencias de aprendizajes, se permite que el estudiante intervenga en la organización de contenidos, se moviliza el trabajo en equipo, se entiende que la motivación para aprender debe surgir del propio estudiante y se espera como producto del aprendizaje el cambio mental (Gargallo *et al*, 2014). De esta manera, se promueve que el estudiante sea partícipe de su proceso de aprendizaje no esperando del docente y de la institución los contenidos y recursos para aprender, es decir, se favorecen algunas competencias para la autoformación.

⁴³ Esto es así, ya que en este modelo se prioriza el aprendizaje y no la formación integral del estudiantado.

Capítulo 3. Metodología de la investigación

El proceso metodológico que se explica en este capítulo implicó tomar una serie de decisiones a la luz del objeto de estudio (las representaciones sociales) y de la pregunta de investigación – ¿Cuáles son la RS de los estudiantes de la licenciatura en docencia de la UAEM sobre el *ethos* profesional y la tarea docente? – con la intención tanto de cuidar la lógica interna del estudio, como de trazar un camino sistemático que permitiera desentrañar las RS de los futuros docentes sobre el *ethos* profesional y la tarea docente; sin embargo, es sustancial mencionar que algunas de las decisiones metodológicas también se circunscribieron necesariamente a las condiciones sociales – confinamiento y distanciamiento social – provocadas por la pandemia del COVID-19. Para esta investigación, la delimitación de la ruta metodológica requirió de un proceso de selección y discriminación entre los diversos métodos, enfoques, técnicas y/o estrategias de investigación; la cual, finalmente posibilitó la consecución del objetivo de estudio.

Por tanto, en este capítulo se expone lo siguiente: 1) cuestiones generales sobre el alcance de investigación, el enfoque metodológico y el método asumido, 2) la técnica de investigación, el diseño del instrumento y el piloteo del mismo, 3) la muestra y el trabajo de campo realizado, 4) la caracterización de los sujetos de investigación y contexto de los participantes, y 5) el método para el análisis de los datos y el proceso que se siguió para dicho análisis.

3.1 Preliminares: alcance, metodología y método de investigación

En el marco de la finalidad de este estudio – desentrañar las RS de los estudiantes de la licenciatura en docencia sobre el *ethos* profesional y la tarea docente – se determinó que el alcance de la investigación es exploratorio por el propósito de conocer las RS de los futuros docentes y debido a que, según la revisión de la literatura, se halló lo siguiente: la ética profesional y la tarea docente han sido poco investigados como objetos de representación, ha predominado el estudio de las RS del profesorado en ejercicio, y son escasos los estudios sobre las RS de los estudiantes universitarios que se están formando para ser futuros docentes.

El modo de proceder de esta investigación – tal como se sustentó en el capítulo “andamiaje teórico” – es de corte inductivo, en la medida en la que es un modo particular para el estudio de los fenómenos sociales, el cual implica abordar el estudio desde el fenómeno para producir

conocimiento sobre el mismo; modo que es propio de la metodología cualitativa (Sánchez, 2019). En ese sentido, esta investigación es cualitativa por la misma naturaleza del objeto de estudio, ya que las RS son un fenómeno social que atañe a la interpretación y subjetividad de los sujetos que las elaboran (conocimientos), las cuales son configuradas en un contexto sociocultural determinado (Sánchez, 2019), además, es cualitativa porque la intención de esta investigación, tal como se ha dicho, no es corroborar teoría en el terreno empírico sino generar conocimiento sobre el fenómeno.

Pero, ¿cómo develar el contenido (información, imagen y actitud) de la representación social que alguien tiene sobre algo?, y ¿cómo mostrar su especificidad frente a otras formas de pensamiento?, si bien no hay una respuesta única ni estricta, Banch (2000), condensa en su obra⁴⁴, los tres enfoques metodológicos que se han desarrollado para la aproximación, específicamente, al fenómeno de las RS: procesual (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986), estructural (Abric, 2001) y la mirada sociológica; para esta investigación se decidió que el método de investigación serían las propias RS desde el enfoque procesual. Es importante aclarar, que la metodología cualitativa y el enfoque procesual de las RS, son utilizados en esta investigación como complementarios, en virtud de que la metodología cualitativa permite la aproximación a fenómenos sociales desde los discursos y significados de los sujetos en un contexto, y el enfoque procesual es una propuesta que posibilita específicamente el acercamiento directo al fenómeno de las RS, el cual es necesario porque las RS son complejas, dinámicas y son una forma específica de conocer y actuar (Mireles, 2019).

El enfoque procesual apuntala que, para aproximarnos al conocimiento de las RS, es necesario considerar un abordaje hermenéutico (interpretativo), que visualice al sujeto social como constructor de sus esquemas de pensamiento y productor de sentidos, requiriendo este enfoque recuperar el sentido subjetivo y simbólico del pensamiento colectivo porque es así como comprenden y constituyen su entorno social (Banch, 2000); en el marco de este enfoque, una de las vías para acceder al conocimiento es a través de métodos de recolección y análisis cualitativos (Banch, 2000), aspectos que se tomaron en cuenta para la aproximación a las RS de los futuros docentes sobre los dos objetos de representación. Por último, es esencial evocar que, según los postulados de Moscovici (1979), el discurso que utilizan los sujetos para hablar del objeto es determinante para desentrañar sus RS sobre los objetos del entorno social.

⁴⁴ Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales.

3.2 Técnica para la recolección de datos: la entrevista

Para decidir la forma de obtener los datos de carácter cualitativo requeridos a fin de alcanzar el objetivo de investigación, se tomaron en cuenta los planteamientos teóricos de Moscovici (1979) sobre cómo aproximarnos a las RS, los cuales señalan que el discurso y las imágenes de los sujetos sobre el objeto revelan las RS que tienen sobre el mismo, ya que, “toda representación social está compuesta de figuras y expresiones socializadas” (Moscovici, 1979, p. 16). De esta forma, se seleccionó la técnica de la entrevista para el acopio de los datos cualitativos, puesto que a través de ella es posible recuperar el discurso que los sujetos de investigación (estudiantes de docencia) emplean para hablar y expresar significados e imágenes sobre los objetos de representación (tarea docente y *ethos* profesional); el discurso es fundamental para desentrañar las RS de alguien sobre algo, y la técnica de la entrevista es esencial en la medida en la que es una técnica “que se traduce en la producción de un discurso” (Abric, 2001, p. 55). Además, “la entrevista es [considerada una técnica] que permite acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social” (Cuevas, 2016, p. 118).

La entrevista es entendida como un encuentro consensuado, entre dos personas (entrevistador y entrevistado) o más (entrevistados), que posibilita la recolección de información (datos cualitativos) respecto a un tema específico y bajo un objetivo establecido con antelación por parte del entrevistador (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Además, es sustancial señalar que la riqueza de la técnica no reside únicamente en el contenido discursivo (respuestas) sino, también, se encuentra en las expresiones corporales (Bell, 2002), puesto que son considerados datos, ya que “la entrevista cualitativa se enfoca en la interacción [y no únicamente en el instrumento]” (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014); o incluso, la riqueza de la técnica se encuentra en poder obtener otro tipo de datos, por ejemplo: el dibujo.

Bajo esa línea, se decidió diseñar el instrumento (guion de entrevista) para el acopio de los datos debido a la especificidad tanto del objeto de estudio (RS de los futuros docentes), como de los objetos de representación. Se eligió la modalidad estructurada de la entrevista, la cual es caracterizada por seguir de forma ordenada y secuenciada los tópicos que la conforman (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). El instrumento se configuró por tópicos sobre la ética profesional y la tarea docente, los cuales se crearon con el propósito de hallar la tridimensionalidad de la RS de los estudiantes de docencia, y así determinar los aspectos que conforman el contenido

de la RS; es decir, se construyó una guía de tópicos estructurada bajo la tridimensionalidad de las RS: información, imagen y actitud.

En ese sentido, los tópicos que son parte de la dimensión del campo de información se crearon para descubrir: ¿qué saben los sujetos sobre el objeto representado?, ¿qué información han seleccionado e incorporado los futuros docentes para forjar la RS sobre el *ethos* profesional y la tarea docente? (Mireles, 2019). En cambio, los tópicos que forman parte de la dimensión del campo de actitud fueron diseñados para hallar ¿cómo valoran los sujetos los objetos de representación?, ¿cuál es la postura de los sujetos frente al *ethos* profesional y la tarea docente? (Mireles, 2019). Por último, los tópicos de la dimensión del campo de representación se elaboraron para reconocer los elementos que constituyen la RS y la forma en la que se organizan, por ello se integró la solicitud de un dibujo⁴⁵ sobre la tarea docente y un tópico sobre abstraer la ética profesional en una imagen, símbolo u objeto. Es importante poner de manifiesto que algunas de las preguntas aluden a sus propias prácticas para captar juicios y valoraciones sobre los procesos cotidianos en los que tanto el *ethos* profesional como la tarea docente tienen lugar, se recrean y adquieren forma. Por tanto, la razón de diseñar de esa forma el instrumento fue para desentrañar el contenido de la RS desde el propio discurso de los sujetos, y así poder responder a los objetivos específicos de esta investigación, lo cual, a su vez requirió de un análisis tridimensional de la RS (intencionalmente planeado para el análisis de los datos).

La primera versión del instrumento se sometió a prueba piloto con dos sujetos – estudiantes de la licenciatura en docencia de últimos semestres – dicho pilotaje se realizó por dos motivos: 1) establecer la pertinencia del instrumento respecto al objetivo de investigación (que permita hablar al sujeto sobre lo que se busca que hable) y, 2) reflexionar sobre la construcción y claridad de los tópicos que configuran el guion de entrevista. Posterior a ello, se revisó nuevamente el instrumento y se modificó al margen de lo observado durante el piloteo de la misma, principalmente se modificó la redacción de algunos tópicos que parecieron ser confusos para los participantes. El instrumento quedó conformado por 25 tópicos sobre los dos objetos de representación (**véase anexo 1**).

⁴⁵ La razón sustancial de solicitar un dibujo sobre la tarea docente e intentar abstraer la ética profesional en una imagen, símbolo u objeto, radica en la premisa del propio Moscovici sobre que, el núcleo de las RS es figurativo, el cual está formado por un grupo de imágenes, además de que estas últimas son consideradas tanto producto que expresa la RS de alguien sobre algo, como un componente esencial de las RS (Martikainen, 2019). Además, siguiendo a Abric (2001), el dibujo es “un conjunto estructurado y organizado alrededor de elementos o significaciones centrales que permiten identificar el contenido y formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación” (p. 58).

3.3 Muestra y trabajo de campo

Una vez construido el instrumento para la recolección de los datos, se hizo necesario, determinar la muestra de estudio y esbozar el proceso de aplicación del instrumento, puesto que el trabajo de campo no es un proceso irreflexivo, al contrario, es un proceso planeado y sistematizado que elabora el investigador para el acopio de datos. Es importante mencionar, que las decisiones metodológicas y/o estrategias asumidas, tanto para integrar la muestra como para desarrollar el trabajo de campo, estuvieron mediatizadas por las condiciones derivadas del confinamiento sanitario causado por la pandemia del COVID-19.

La elección de la muestra se sustenta en el modo de investigar y abordar el objeto de estudio. Por tanto, considerando que esta investigación pretendió aproximarse al fenómeno desde el enfoque cualitativo (con un modo inductivo) y desde el propio enfoque procesual de las RS, se estableció una muestra no probabilística en la medida en la que, esta investigación no buscó la representatividad de los datos – ya que es un criterio propio del enfoque cuantitativo para cumplir con su propósito de corroborar teoría – y por consecuencia, se asumió la no generalización de los resultados de este estudio (Sánchez, 2019).

De esta forma se determinó, para esta investigación, una muestra dirigida, complementada por un muestreo por conveniencia y en cadena (Mireles, 2019; Cossío y Hernández, 2016). El muestreo dirigido fue determinante para conformar la muestra, este implicó seleccionar a los sujetos a la luz de los criterios de inclusión (Mireles, 2019), los cuales fueron: ser estudiante de la licenciatura en docencia, ser estudiantes de últimos semestres y haber cursado la materia de ética profesional. Para integrar la muestra, debido a las condiciones sociales provocadas por el COVID-19, se empleó un muestreo por conveniencia, en la medida en la que había una accesibilidad y proximidad a estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión, pero para continuar con las entrevistas, se hizo uso también de un muestreo en cadena, en el que los primeros informantes coadyuvaron a identificar a otros posibles participantes. Es necesario destacar que aún por la forma en la que se integró la muestra, se cuidó que cada participante cumpliera con los criterios de inclusión mencionados.

El trabajo de campo fue autorizado por la directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) – unidad académica de la UAEM – vía correo electrónico a través de la secretaria de docencia del instituto mencionado. Derivado del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19,

el trabajo de campo se realizó de forma virtual y remota por las propias condiciones del contexto mundial. El contacto con los estudiantes fue por medio de su dispositivo móvil vía WhatsApp, y tuvo tres momentos: 1) invitación a participar como informantes, explicación del estudio y la dinámica de la entrevista, 2) aceptación por parte de los estudiantes a participar como informantes, y 3) concertación de la entrevista y envío del consentimiento informado (**véase anexo 2**). Este último se elaboró y estructuró bajo los siguientes aspectos: información sobre la investigación, las condiciones para el desarrollo de la entrevista (plataforma, grabación de audio y duración máxima de una hora), la confidencialidad y anonimato tanto de sus datos personales como de los datos proporcionados, información para contactar a la investigadora y, al final, se incluyó un párrafo en el cual se solicitó al participante, que si estaba de acuerdo con lo expuesto en el documento, debía al inicio de la entrevista manifestar de forma verbal: su autorización para la grabación de audio, su conocimiento sobre el objetivo de investigación, y su acuerdo para usar los datos proporcionados por él o ella con fines académicos y de investigación.

Para realizar las entrevistas se informó al estudiante que aproximadamente quince minutos antes de la misma, se le enviaría el enlace por WhatsApp para unirse a una reunión en *Google Meet*, A la hora concertada ambos (entrevistador y entrevistado) nos conectábamos en la sala virtual e iniciábamos con una conversación informal con cámara encendida, después se iniciaba la grabación de audio (con un dispositivo diferente al usado para la reunión) y el participante externaba su consentimiento, principalmente, sobre el uso de los datos y la grabación del mismo. Durante las entrevistas, en la mayoría de ellas, se presentó inestabilidad en la conexión a internet, lo cual provocó que el audio e imagen del estudiante se congelara o trabara, sin embargo, después de las fallas técnicas se retomaba la conversación. Sobre el dibujo, durante la entrevista se solicitaba al participante que en una hoja representara a través de un dibujo la tarea del docente⁴⁶, se le otorgaba tiempo al estudiante para que lo realizará, cuando terminaba se le pedía al informante que lo explicara y, posteriormente se le solicitaba lo enviara por medio de WhatsApp (vía por el cual fueron contactados los informantes). Las entrevistas tuvieron una duración de entre treinta y 45 minutos.

⁴⁶ Las indicaciones para la elaboración del dibujo fueron generales, no se especificó: el tamaño de la hoja, el tamaño del dibujo o la posición en donde tenía que realizar el dibujo.

Los audios obtenidos de las entrevistas se transcribieron para tener el discurso escrito, cada una quedó registrada bajo un código de identificación para asegurar la confidencialidad y el anonimato de los participantes, además, el dibujo que elaboró el sujeto de investigación se incluyó en la transcripción correspondiente. El número de entrevistas se determinó durante el trabajo de campo a razón del propio discurso obtenido de los estudiantes de docencia, es decir, se fue reflexionando y analizando durante las entrevistas y la transcripción de estas, la homologación o repetición de ciertas ideas, para decidir detener el muestreo, finalmente la muestra quedó conformada por diez entrevistas, sin intención de representatividad.

3.2 Sujetos de investigación y su contexto: condiciones de producción de las RS

La generación de conocimiento científico que resulta de las representaciones sociales que un grupo de sujetos ha elaborado en torno a un objeto social, requiere reconocer algunos aspectos clave en torno al grupo, puesto que el universo cotidiano que lo envuelve, es relevante en la configuración, entendimiento y contextualización de las representaciones sociales, debido a que la cristalización del objeto, en el esquema mental del sujeto, está condicionada por el grupo, sus encuentros, su contexto y sus conversaciones (Moscovici, 1979); aspectos que son parte de lo que Cuevas (2016) denomina: condiciones de producción de las representaciones sociales.

Los sujetos de investigación – como se ha mencionado en líneas precedentes – son el estudiantado de la Licenciatura en Docencia (Área de Estudio: Ciencias Sociales y Humanidades) de últimos semestres del Instituto de Ciencias de la Educación, de la UAEM (campus Chamilpa), y algunos datos generales que caracterizan al grupo de estudiantes que participó en esta investigación, se presentan en la **Tabla 1**.

Tabla 1. Datos generales sobre los sujetos de investigación

Sujeto	Sexo	Edad	Semestre	Por qué estudia en:	
				UAEM	Licenciatura en Docencia
1	Masculino	22	8°	Es un sueño	Para dar clases
2	Masculino	22	8°	Licenciatura y prestigio	Gusto por la historia
3	Femenino	22	8°	Licenciatura (materias)	Gusto por la historia
4	Femenino	22	8°	Prestigio y cercanía	Vocación

5	Femenino	27	8°	Por la licenciatura	Enseñar y gusto-historia
6	Masculino	24	9°	Prestigio	Vocación
7	Masculino	24	8°	Cercanía y licenciatura	Gusto por la historia
8	Femenino	24	6°*	Cercanía y licenciatura	Vocación y materias
9	Masculino	24	6°*	Cercanía y licenciatura	Gusto por la historia
10	Femenino	23	8°	Licenciatura	Para dar clases e historia

*El 6° semestre de los dos estudiantes es equivalente a su semestre, debido a que cambiaron de programa educativo (de la Licenciatura en Ciencias de la Educación a la Licenciatura en Docencia), y en ese proceso revalidaron materias, siendo ese 6° semestre el penúltimo (tal como lo mencionaron los propios estudiantes). Además, ya habían cursado tanto la unidad curricular de “Ética profesional”.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos proporcionados por el estudiantado.

A partir de lo expuesto, se refleja que la muestra se conformó por la misma cantidad de hombres y de mujeres, que son en su mayoría estudiantes del penúltimo semestre⁴⁷ y que son futuros docentes que decidieron estudiar su profesión tanto por su gusto por la historia, como por tener vocación y por querer dar clases o enseñar. Además, el motivo para estudiar en la UAEM es, para estos estudiantes, prioritariamente porque la universidad oferta la licenciatura de su interés, pero también apareció en los datos que la cercanía de la universidad y el prestigio de esta, fueron razones para formarse en la UAEM.

La formación profesional de los estudiantes que fueron partícipes de esta investigación está atravesada también por la reconfiguración normativa, tanto del rol del docente y del estudiante en los espacios educativos formales, como del proceso formativo; marco contextual que también ha influido en la elaboración de los esquemas mentales del grupo sobre el *ethos* profesional y la tarea docente, debido a que la configuración de una RS está implicada necesariamente por el contexto del grupo (Moscovici, 1979). Además, dicho contexto de transformación sobre la función y rol del docente no sólo la están viviendo como estudiantes universitarios, sino también como futuros docentes, lo cual tiene un papel fundamental en la construcción de sus RS, porque son parte de las condiciones de producción de la RS.

⁴⁷ Esta característica es preponderante en los sujetos que participaron porque por su trayectoria formativa (cursos, prácticas y servicio social), se infiere han interactuado como grupo y han logrado consolidar una representación social que ha modificado sus comportamientos y actitudes sobre los objetos, puesto que la RS no reproduce comportamientos, sino que los produce y determina (Moscovici, 1979).

La UAEM y el perfil del futuro licenciado en docencia demarcan también el contexto del grupo, por tanto, es necesario mencionar aspectos tanto de la universidad como del perfil del estudiantado para engrosar la caracterización del contexto, en el cual suceden dos situaciones preponderantes: 1) se forma profesionalmente el grupo de estudiantes, y 2) en ese contexto ha tenido lugar la elaboración de la RS de los sujetos sobre el *ethos* profesional y la tarea docente. La UAEM es una institución de educación superior que presta servicios públicos en los tipos educativos medio superior y superior, y se orienta bajo cuatro dimensiones: 1) la formación, 2) la generación y aplicación del conocimiento, 3) la vinculación y comunicación con la sociedad y 4) la gestión (UAEM, 2011). Respecto a la formación, la universidad sustenta que el sujeto que se forma es autoformativo (aprender a aprender), crítico, ético, con compromiso social, productor de saberes, innovador, creador y abierto a la diversidad (UAEM, 2011). Por otro lado, el perfil de egreso del estudiantado de la licenciatura en docencia asienta que al finalizar el estudiante sus estudios universitarios será un profesional capaz de ejercer su profesión, docencia e investigación, con un alto sentido ético y humanístico para atender las necesidades de la sociedad (UAEM, 2021).

Por último, otra condición del contexto en el que está envuelto el grupo de estudiantes es la situación actual del mundo devenida por la pandemia, COVID-19. Es necesario reconocer que los sujetos de investigación han sido partícipes, durante el último año (2020-2021), de los procesos de formación remotos y digitalizados para la continuación de las actividades académicas, por lo que, es sustancial precisar que se han establecido nuevas dinámicas de comunicación e interacción entre el grupo de sujetos y, entre el docente y el estudiante; es decir, se hace esta aclaración con la intención de no evadir las condiciones actuales de la educación formal, puesto que el contexto es un aspecto importante en la elaboración, permanencia o transformación de una RS, pero tampoco se menciona con el propósito de conocer si la pandemia transformó o no la RS de los estudiantes sobre la tarea docente, debido a que no es parte del objetivo de este estudio.

3.5 Método y procedimiento para el análisis de los datos

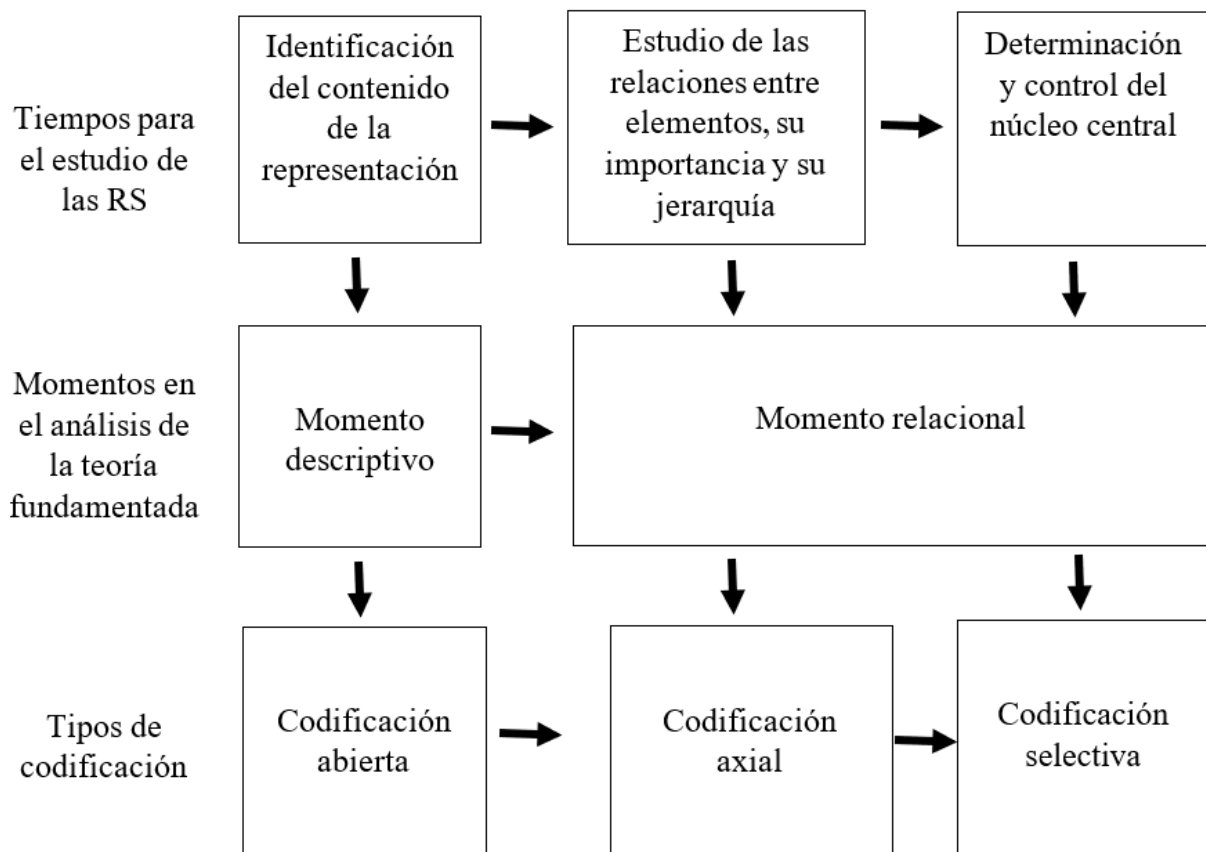
El análisis de los datos empíricos implicó seleccionar una forma específica de desentrañar las RS de los futuros docentes sobre el *ethos* profesional y la tarea docente, sin embargo, tomar esta decisión metodológica no fue instintiva, sino que se sustentó en el modo de proceder de esta investigación – estudio cualitativo (lógica inductiva) y con un enfoque procesual de las RS – y en

el propio objeto de estudio, de esta manera y considerando los aspectos mencionados, la propuesta metodológica que se eligió para el análisis de los datos fue: la teoría fundamentada. Bajo esa línea, es necesario puntualizar que el enfoque cualitativo y el procesual de las RS, tal como se ha mencionado anteriormente, obedecen a una lógica inductiva, condición que es compartida con la teoría fundamentada (Alveiro, 2013); lo cual refleja una consistencia y lógica entre las decisiones metodológicas de esta investigación.

La teoría fundamentada es un método para analizar datos cualitativos, en el caso de esta investigación, el discurso de los estudiantes de docencia sobre los objetos de representación. Este método busca generar teoría fundada en los datos por medio de un proceso sistemático (Alveiro, 2013); es decir, no busca corroborar teoría con los datos de investigación recolectados sino generarla desde esos datos empíricos. La teoría que deviene del análisis de los datos bajo el método de la teoría fundamentada es conocida como “sustantiva” y es entendida como el conjunto de premisas que explican un fenómeno dentro del contexto en el que es estudiado (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). En palabras de Alveiro (2013) “la teoría fundamentada es uno de los abordajes metodológicos que han sido utilizados para el estudio de las representaciones sociales, fundamentalmente desde una perspectiva procesual” (p. 124).

El proceso de análisis de los datos en la teoría fundamentada conlleva específicamente dos momentos: descriptivo y relacional, los cuales devienen de un proceso sistemático de codificación de los datos, constituido por tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva (Alveiro, 2013; Strauss y Corbin, 2002). Dicho método y proceso para el análisis de los datos son congruentes con el objeto y objetivo de estudio, ya que, están intrínsecamente relacionados con la forma de conocer el contenido de las RS de alguien sobre algo y con los tiempos para el estudio de las RS; tales coincidencias entre el método de la teoría fundamentada, los tipos de codificación y el estudio de las RS se representan en la *Figura 5*.

Figura 5. Relaciones entre el proceso de análisis de la Teoría Fundamentada y el proceso de análisis en la investigación en Representaciones Sociales



Fuente: Alveiro, 2013.

Sobre el momento descriptivo, Alveiro (2013) explica que es una fase que se desarrolla mediante un proceso de codificación abierta, en el cual se asignan etiquetas o códigos a los datos cualitativos que se analizan, esto con la intención de identificar conceptos y propiedades que describan o expliquen el fenómeno de estudio; y específicamente su uso para estudios que buscan la RS de alguien sobre algo, este autor sustenta que es en este momento cuando se identifican y describen las categorías emergentes que dan cuenta de las informaciones y actitudes del grupo de sujetos sobre el objeto de representación. Es importante recordar, que la teoría fundamentada se está utilizando como un método de análisis de información y no como el método de investigación, puesto que el enfoque procesual de las representaciones sociales es el modo de aproximarnos al objeto de estudio (método de investigación) y la teoría fundamentada es un proceso para el análisis de los datos.

Siguiendo a Alveiro (2013), respecto al momento relacional del análisis, pone de manifiesto que se desarrolla mediante dos procesos de codificación: axial y selectiva. El primero, es un proceso que permite al investigador “pasar de la descripción de los datos a un nivel mayor de organización conceptual que da cuenta no sólo del contenido de la categoría, sino de las relaciones entre el contenido y la estructura, por tanto, requiere de la relación entre categorías y la jerarquización de estos. Pero, la codificación axial en estudios sobre RS es utilizada para tres propósitos: 1) organizar el contenido en un sistema de categorías y subcategorías, 2) identificar las relaciones y jerarquía entre las categorías y 3) evidenciar los elementos centrales que organizan y otorgan sentido a la RS (Alveiro, 2013). Por último, la codificación selectiva, es un proceso en el que las categorías emergentes se integran dentro de un esquema conceptual en torno a la categoría central, en el caso de las RS, este tipo de codificación permite hallar la estructura de la RS, determinando el núcleo central y los elementos periféricos que la integran (Alveiro, 2013); en este punto, es necesario puntualizar que esto último pertenece al enfoque estructural de las RS y no al enfoque procesual que permite la aproximación al contenido de la RS.

A partir de la exposición de los procesos de análisis y codificación propios de la teoría fundamentada, se decidió para este estudio – por su propio objetivo general – hacer uso únicamente del proceso de codificación abierta y axial, puesto que, tal como se explicó en líneas anteriores, en la codificación abierta es posible hallar las categorías que dan cuenta del contenido de la RS, en mayor medida, de la información y las actitudes que los sujetos poseen sobre el objeto de representación y en menor medida del campo de representación. Y se decidió seguir el proceso de codificación axial, ya que su propósito principal es la organización, relación y jerarquización de las categorías, lo cual permitiría conocer el campo de representación o imagen de la RS – aspecto que forma parte del contenido de una RS – porque esta dimensión demanda describir la organización de las categorías que la conforman y la relación entre las mismas, pues busca describir o explicar cuáles son los elementos constitutivos de la representación, cómo se relacionan entre sí y cuál es su organización (Mireles, 2019). Es decir, para esta investigación, el proceso de análisis más importante es la codificación abierta porque coadyuva a responder la pregunta general y subsidiarias de este estudio, además se incluyó la codificación axial para complementar el contenido de la RS, ya que en la organización de las categorías y su relación se puede hallar el campo de representación, y no se llegó a la codificación selectiva a razón del objetivo de esta investigación.

Una vez que se ha explicado, conceptualizado y adaptado tanto el método de la teoría fundamentada, como el proceso de codificación abierta y axial, es momento de explicitar cómo fue que se llevó a cabo dicho análisis y exponer las categorías teóricas a priori⁴⁸ que se hallaron durante el mismo; estas últimas son fundamentales ya que permitieron desentrañar la RS de los futuros docentes en torno al *ethos* profesional y la tarea docente.

Posterior al trabajo de campo y la transcripción de los audios de las entrevistas, se procedió a la creación de una unidad hermenéutica en el software de ATLAS.ti para desarrollar la codificación de los datos empíricos, en dicha unidad se capturaron las entrevistas y dibujos recopilados para esta investigación. El primer momento para el análisis, desde la teoría fundamentada, es la descripción de los datos y el proceso de codificación abierta, para ello, se efectuó la relectura de las entrevistas marcando en el discurso de los sujetos “citas libres” para identificar regularidades e ideas importantes sobre el *ethos* profesional y la tarea docente, pero también, para no desbordar la primera codificación con un número extenso de códigos que en ocasiones pierden sentido. Una vez terminada la lectura de los discursos, se inició con la codificación de los datos teniendo presente en todo momento qué preguntas orientaban a hallar la información de los sujetos sobre los objetos, qué preguntas estaban dirigidas a provocar reacciones e identificar valoraciones y, qué preguntas aludían a reconocer la imagen de los sujetos sobre los objetos, además de reflexionar durante el análisis testimonios organizadores (ideas recurrentes y que se relacionan con otras ideas) de la RS sobre el *ethos* profesional y sobre la RS respecto a la tarea docente; por tanto, se mantuvo el objetivo de investigación latente en todo momento.

Esa primera codificación, quedó conformada por 36 códigos titulados según el discurso de los estudiantes, sin embargo, al repensar en los códigos y en las citas que los integraban, se decidió hacer una revisión de cada código a la luz de los testimonios que lo conformaban para convertir los códigos en categorías empíricas. Para ello se generó en el software un documento con la lista de códigos y testimonios, con la intención de hacer el análisis con los testimonios en un mismo documento, pues permitió visualizar la pertinencia de los testimonios para la conformación de las categorías, lo cual implicó eliminar testimonios y agregar algunos otros. Seguido de esto, y dentro del mismo proceso de codificación abierta se procedió a convertir, reducir o recodificar – según

⁴⁸ Cuando se habla de categorías teóricas a priori, se habla de categorías construidas a partir de los datos obtenidos de los informantes sobre los objetos de representación, tratando de que no se confundan con “categorías teóricas” que se construyen a partir de las teóricas o conceptos, y que buscan ser corroboradas en el terreno empírico.

fuere el caso – las categorías empíricas en categorías teóricas a priori que muestran la RS de los futuros docentes sobre cada uno de los objetos de representación, quedando de forma general – sin especificar todavía a qué dimensión (tridimensionalidad de la RS de cada objeto de representación) pertenece cada categoría – como se muestra en la *Figura 6 y 7*, respectivamente.

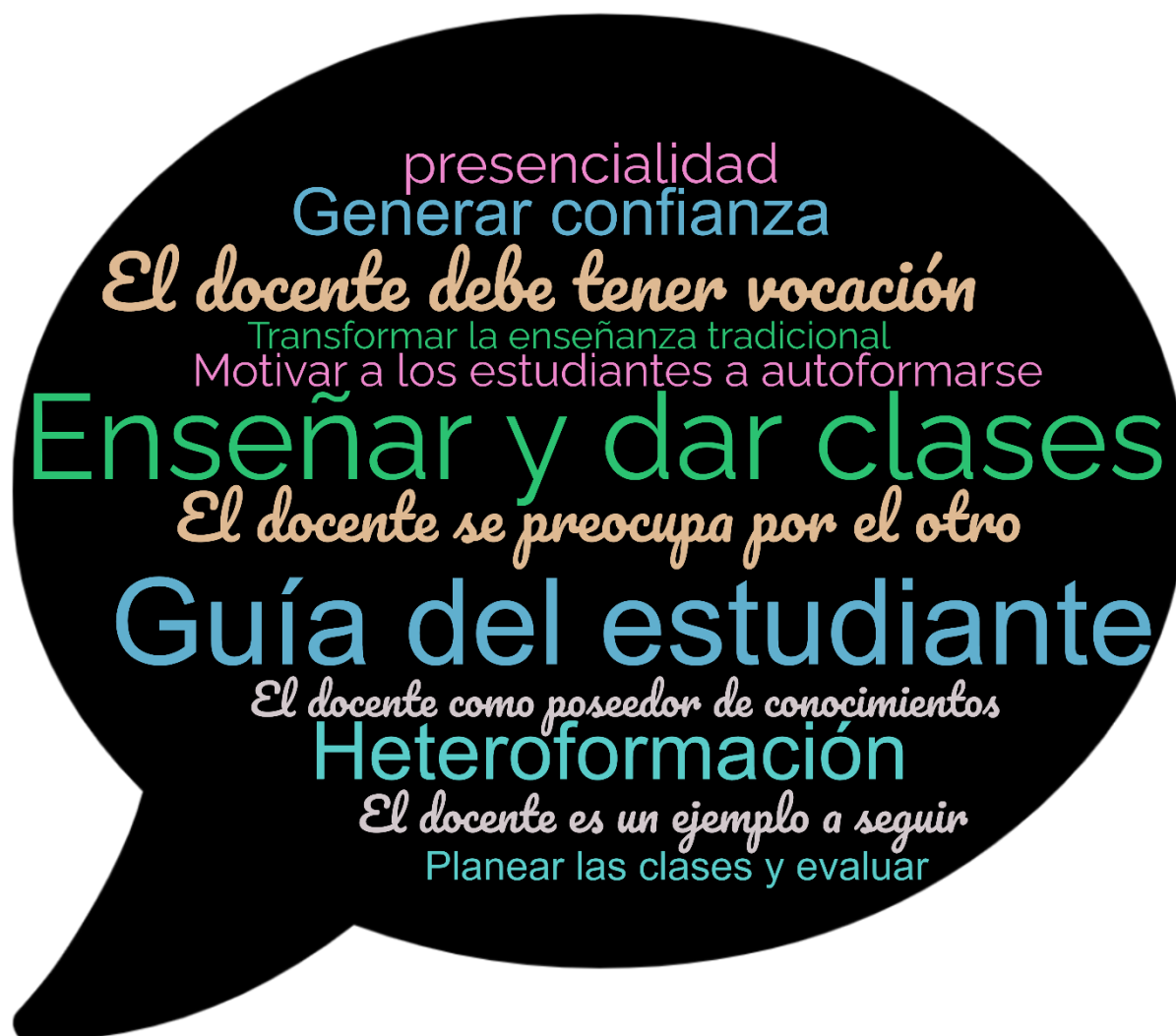
Figura 6. Categorías teóricas a priori sobre el *ethos* profesional



Nota: Los nombres de las categorías que aparecen en la imagen con un tamaño de letra mayor, tienen la intención de mostrar la fundamentación de la categoría en el discurso del estudiantado, es decir, el número de testimonios que integra – en este caso – cada una de las categorías. La RS de los futuros docentes sobre el *ethos* profesional quedó conformada por trece categorías.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Categorías teóricas a priori sobre la tarea docente



Nota: Los nombres de las categorías que aparecen en la imagen con un tamaño de letra mayor, tienen la intención de mostrar la fundamentación de la categoría en el discurso del estudiantado, es decir, el número de testimonios que integra – en este caso – cada una de las categorías. La RS de los futuros docentes sobre la tarea docente quedó conformada por doce categorías.

Fuente: Elaboración propia.

Es importante aclarar al lector que, para determinar las categorías teóricas a priori que explican la RS del estudiantado, lo más importante para su creación fue el discurso de los futuros docente sobre cada uno de los objetos de representación y posteriormente, para el análisis de los datos se hace uso de los recursos teóricos que se presentaron en el capítulo “Andamiaje teórico-conceptual”, puesto que es preciso advertir que lo sustancial no es lo que dicen las teorías o

conceptos sino lo que dicen los informantes tanto de la ética profesional como de la tarea docente, lo cual se presenta en el apartado de “Resultados” (se puntualiza la categoría y se integran los testimonios que la conforman).

Una vez que se obtuvieron las categorías teóricas a priori que refieren a cada uno de los objetos de representación, se procedió a segregarlas por las dimensiones que constituyen el contenido de una RS: información, imagen y actitud. Durante el análisis de los datos, se visualizó que si bien hay categorías que pertenecen al campo de información, y las demás a las otras dos dimensiones, las categorías presentan consistencia entre sí, tal es así que, cuando se exponga – en líneas posteriores – la relación entre las categorías que conforman la RS de los sujetos sobre uno de los objetos, se podrá vislumbrar que una categoría del campo de actitud, puede estar relacionada con categorías de los otros dos campos, es decir, si bien las categorías son parte fundamental de una dimensión de la RS, en la realidad nuestro esquema mental no está desagregado y es consistente respecto al significado, sentido y forma que un grupo de sujeto le ha atribuido a un objeto de RS, para poder entenderlo y actuar sobre él.

Para precisar qué categoría conformaba cada una de las dimensiones de RS, se reflexionó si la categoría surgió particularmente durante alguno de los tópicos de entrevista, ya que el propio diseño del instrumento fue configurado por tópicos que dieran lugar a obtener información sobre el significado, lo que conocen, las reacciones, sentimientos, valores, posición e imagen que los sujetos tienen sobre cada uno de los objetos de representación. Además, los propios testimonios que son parte de cada una de las categorías dieron pauta para establecer que son parte de la información, la actitud y la imagen de la RS de los futuros docentes sobre el *ethos* profesional y la tarea docente. Considerando lo anterior, la organización de las categorías en las dimensiones del contenido tanto, de la RS sobre el *ethos* profesional como de la RS sobre la tarea docente, quedó tal como se muestra en la **Tabla 2 y 3**, respectivamente.

Tabla 2. Contenido de la RS de los futuros docentes sobre el **ethos** profesional

Información	Actitud	Imagen
Eticidad de la profesión	Conducta no ética aceptada a conveniencia	Eticidad de la profesión
Heteronomía moral	Hablar para solucionar problemas	El salón de clases
La ética profesional se construye con el ejemplo y no ejemplo del docente	Hablar sobre la situación y después canalizar	La ética profesional es algo que está escrito
La ética profesional son valores	La ética profesional es personal	La ética profesional son valores
Materia de ética profesional	Límites. Entre lo prohibido y lo permitido	*La imagen quedará complementada cuando se exponga la organización y relación entre las categorías.
Límites. Entre lo prohibido y lo permitido	Pasividad ante una situación no ética	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Contenido de la RS de los futuros docentes sobre la tarea docente

Información	Actitud	Imagen
Planear las clases y evaluar	El docente como poseedor de conocimientos	El docente debe tener vocación
Heteroformación	El docente es un ejemplo a seguir	El docente como poseedor de conocimientos
Enseñar y dar clases	El docente se preocupa por el otro	El docente es un ejemplo a seguir
Guiar del estudiante	Generar confianza	Presencialidad
Motivar a los estudiantes a autoformarse	Transformar la enseñanza tradicional	*La imagen quedará complementada cuando se exponga la organización y relación entre las categorías.

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, la organización de las categorías fue producto del proceso de codificación abierta pero también es parte de lo que implica efectuar la codificación axial, ya que, en este último proceso de análisis de los datos, se organizaron las categorías que conforman puntualmente el contenido de la RS sobre el *ethos* profesional y el de la RS en torno a la tarea docente. Posterior a la organización de las categorías, se procedió a precisar la relación entre las categorías según: su pertenencia a cierta dimensión de la RS y el discurso del estudiantado; con la finalidad de esbozar con mayor especificidad el campo de representación⁴⁹. Y a su vez, de forma muy general, vislumbrar aquellas categorías que son centrales en la RS de los estudiantes de docencia sobre los dos objetos de representación.

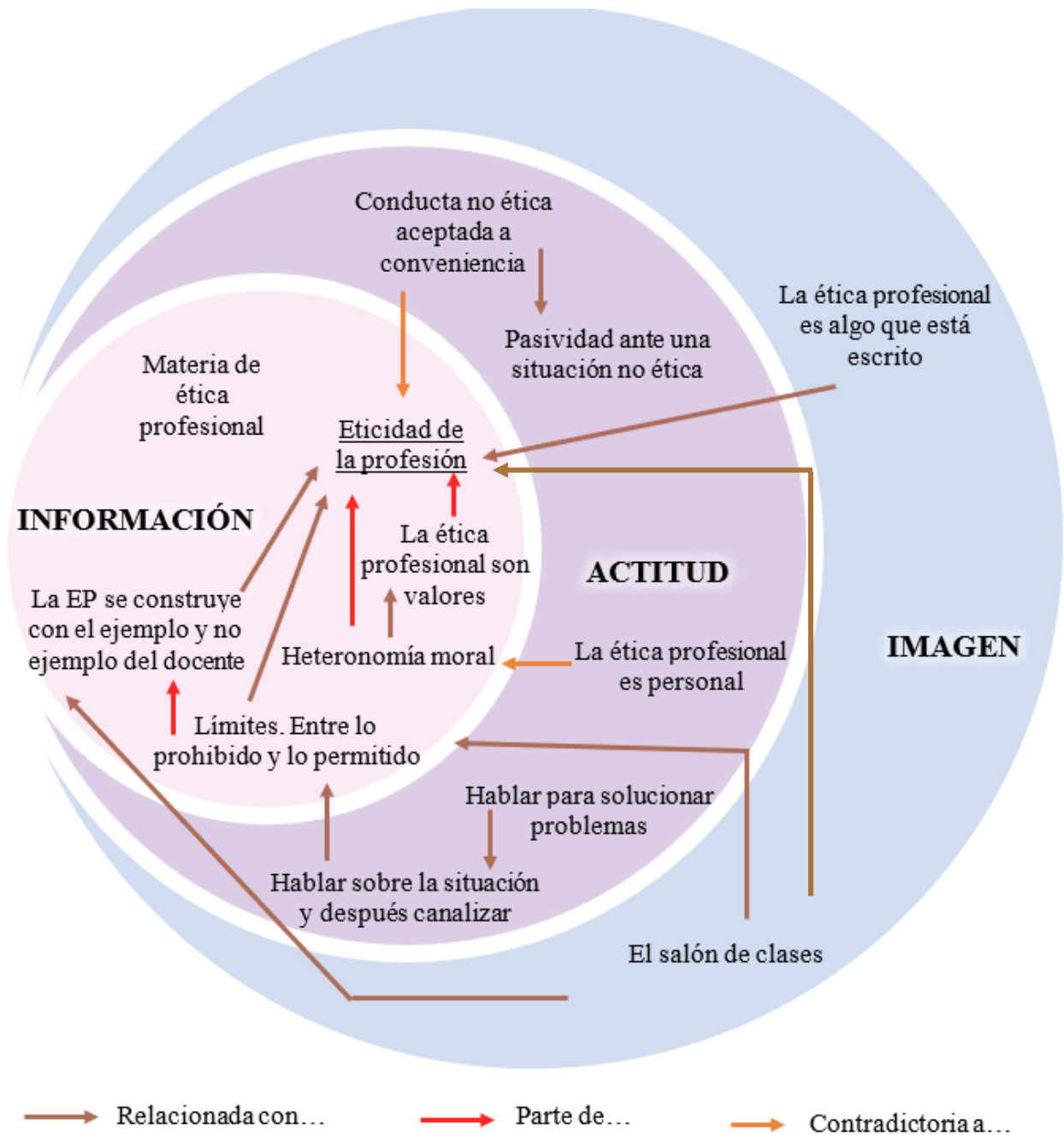
De esa manera, en la *Figura 8 y 9*⁵⁰, respectivamente, se expone la relación entre las categorías de cada una de la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional y la tarea docente y se destaca (con un subrayado) aquella que tiene una mayor relación con las demás categorías, lo cual significa que es la categoría central⁵¹ de la RS.

⁴⁹ Se sustenta que la organización y relación entre las categorías aporta mayor especificidad al campo de representación, ya que este último es comprendido tanto por las imágenes de los sujetos sobre el objeto, como por los elementos organizados que constituyen la RS (contenido de la RS) (Mireles, 2019).

⁵⁰ La forma de las figuras se seleccionó para mostrar, desde la misma, que las RS no son cuadradas ni lineales. En el capítulo 4, específicamente cuando se reporta el “campo de imagen” de cada objeto de representación, se presenta otro esquema que organiza las categorías.

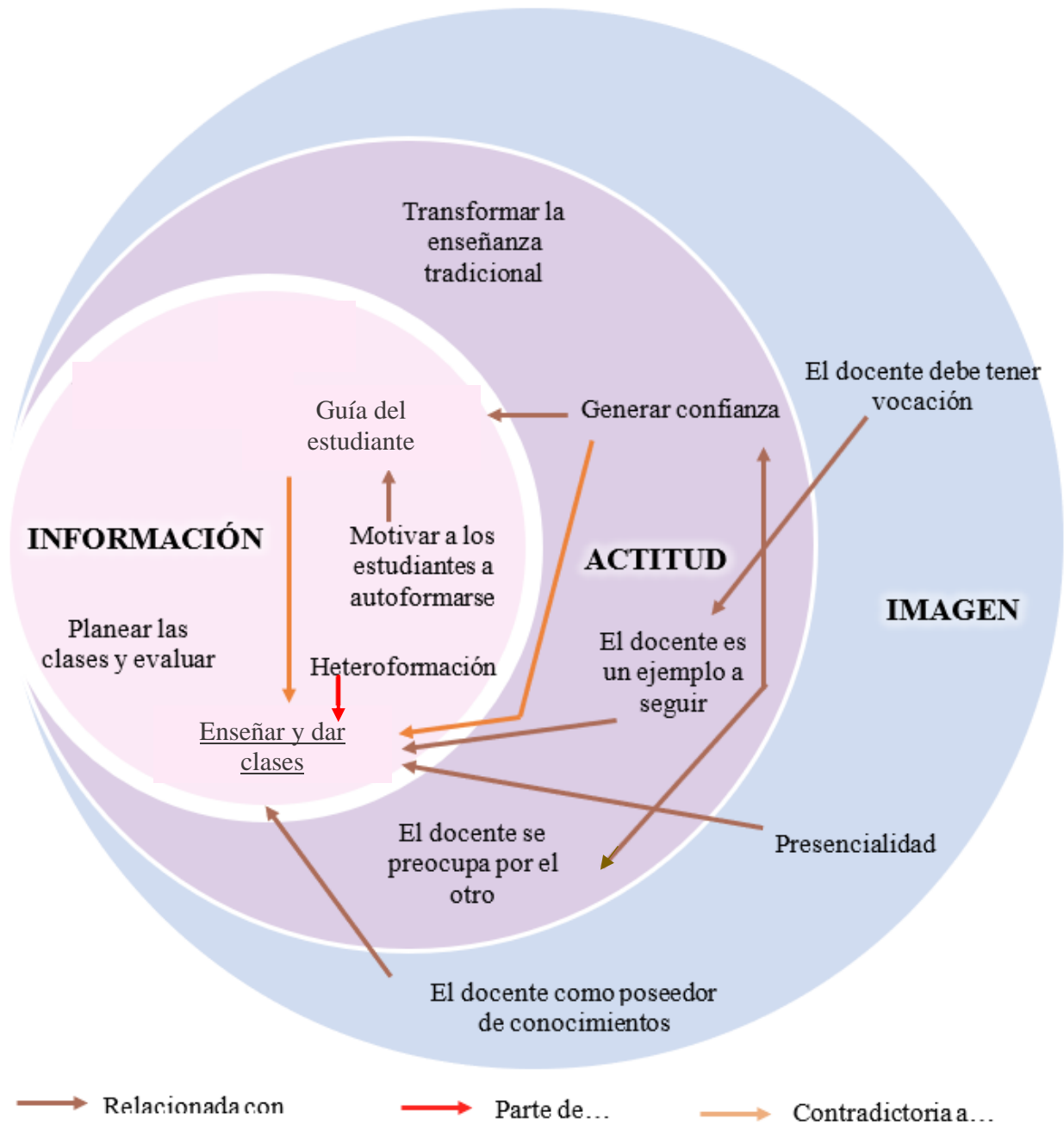
⁵¹ Es importante aclarar al lector que no se pretende establecer el núcleo central y los elementos periféricos estrictamente de la RS, pues no es parte del objetivo de investigación, sin embargo, la codificación axial permitió establecer la organización y relación entre las categorías, lo cual es parte fundamental del campo de la RS (imagen).

Figura 8. La relación entre las categorías de las RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. La relación entre las categorías de la RS del estudiantado sobre la tarea docente



Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se han identificado, organizado y relacionado las categorías de las RS de los futuros docentes sobre los objetos de representación, es momento de presentar la interpretación de las RS halladas, es así como en el siguiente apartado se presentan los resultados de investigación. En este punto, se considera necesario mencionar que se realizó un análisis básico sobre el dibujo

que se solicitó al participante para que representará lo que es para él la tarea docente. Dicha producción no verbal se capturó también en la unidad hermenéutica de ATLAS.ti, y su tratamiento fue generar citas generales sobre los elementos que integraban el dibujo del participante, quedando de esa forma tres premisas para interpretar el dibujo de los estudiantes sobre la tarea docente: 1) la tarea docente se representa dentro de los límites del salón de clases, 2) la tarea docente está representada por los actores educativos, y 3) la tarea docente es preocuparse por el otro.

Es necesario precisar que la interpretación de los datos es un ejercicio complejo realizado por el investigador, a la luz del discurso de los sujetos, puesto que es la forma de desentrañar la RS sobre determinados objetos de representación. Asimismo, es importante puntualizar que esta investigación, al tener como objeto de estudio las RS de alguien sobre algo, no busca juzgar o descalificar la RS de los sujetos, sino pretende conocer cómo piensan los sujetos en la medida en la que la RS es una forma de pensamiento específica y una construcción de la realidad social que posibilita el estudio del fenómeno educativo, pero no se pretende desestimar o aprobar la RS de los futuros docentes sobre el *ethos* profesional y la tarea docente.

Capítulo 4. Resultados. RS de los futuros docentes sobre el ethos profesional y la tarea docente: análisis tridimensional

En este capítulo se presentan las representaciones sociales – bajo su universo tridimensional (contenido de la RS) – de los futuros docentes sobre el *ethos* profesional y la tarea docente, es decir, se exponen los resultados del análisis de los datos empíricos, los cuales se describen y discuten a la luz de los recursos teóricos desarrollados en el capítulo 2.

Bajo ese propósito, en un primer momento, se presenta el contenido de la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional y, en un segundo momento, se expone la RS de los futuros docentes sobre la tarea docente, en ambos resultados, se explica de inicio el campo de información de la RS, después el campo de actitud y por último, el campo de representación; dicho orden responde a que en el campo de representación se condensa tanto la imagen de los sujetos sobre el objeto (la forma atribuida), como la organización y la relación entre las categorías que conforman la misma.

4.1 La representación social de los futuros docentes sobre el ethos profesional

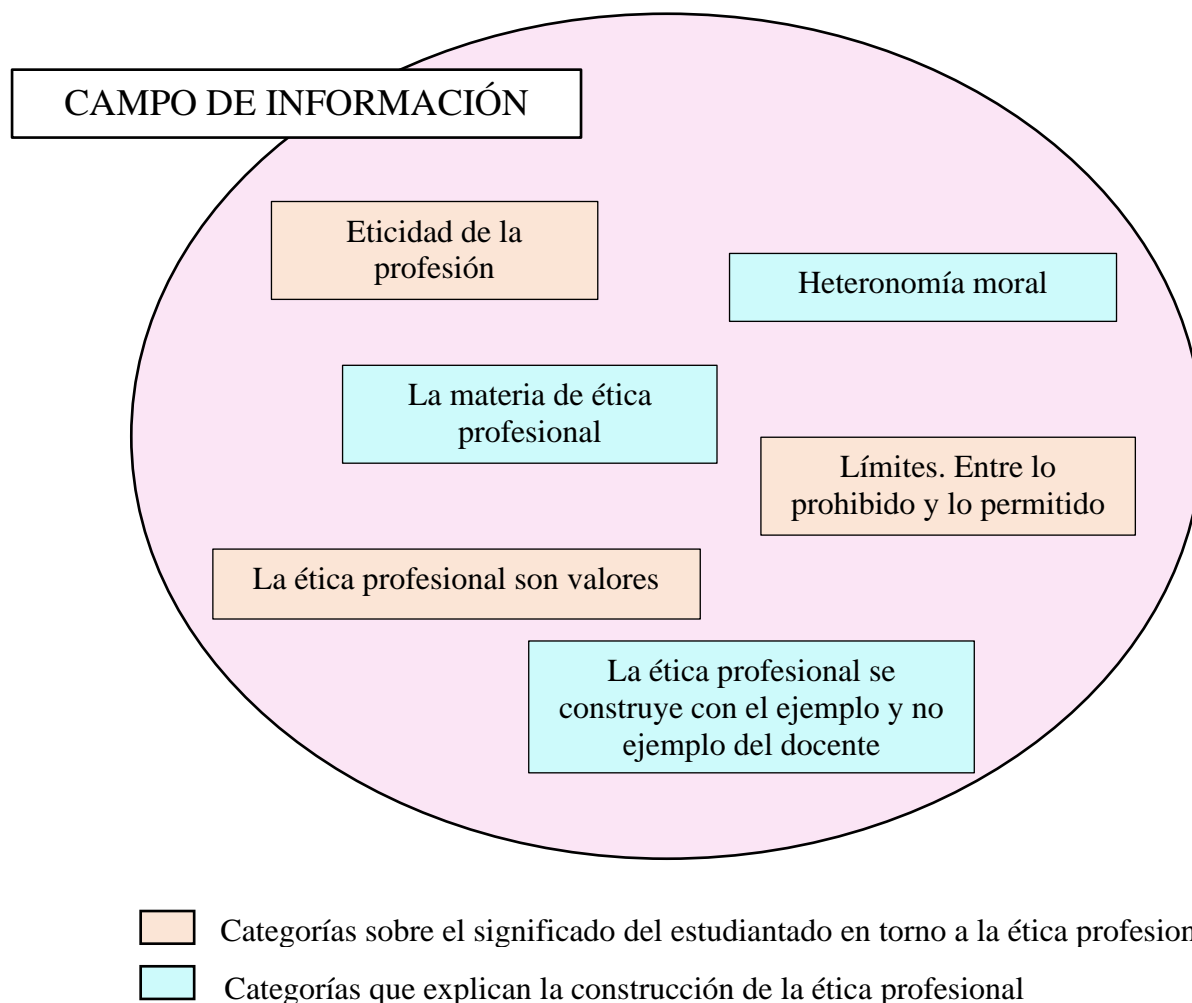
La RS del estudiantado de docencia en torno al *ethos* profesional, tal como se mencionó en el análisis de los datos, quedó conformada por trece categorías teóricas a priori⁵² que explican los significados, sentidos, posiciones y formas que le han atribuido al objeto de representación para entenderlo y actuar sobre él; esto último, permite a su vez hacer inferencias sobre cómo es y cómo están construyendo su propia ética profesional como futuros docentes, en la medida en la que las RS son conocimientos prácticos.

4.1.1 Campo de información

A partir del análisis de los datos, se determinó que este campo de la RS se constituye por seis categorías teóricas a priori que refieren tanto al significado que el estudiantado tiene sobre la ética profesional, como a la construcción de esta en un sujeto social (*Figura 10*).

⁵² 1) Eticidad de la profesión, 2) heteronomía moral, 3) la ética profesional se construye con el ejemplo y no ejemplo del docente, 4) La ética profesional son valores, 5) Materia de ética profesional, 6) Límites. Entre lo prohibido y lo permitido, 7) Conducta no ética aceptada a conveniencia, 8) Hablar para solucionar problema, 9) Hablar sobre la situación y después canalizar, 10) La ética profesional es personal, 11) Pasividad ante una situación no ética, 12) El salón de clases y 13) La ética profesional es algo que está escrito.

Figura 10. Categorías organizadas del campo de información de la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional



Fuente: Elaboración propia.

Sobre el significado que los futuros docentes le han atribuido a la ética profesional, se halló que está determinado por tres categorías teóricas a priori: “Eticidad de la profesión”, “Límites. Entre lo prohibido y lo permitido” y “La ética profesional son valores”. Respecto a la primera categoría – eticidad de la profesión – el estudiantado en repetidas ocasiones menciona que la ética profesional son aquellas normas y reglas elaboradas externamente a él, las cuales se imponen al sujeto para regular lo que debe hacer durante su desempeño profesional y cómo debe actuar frente a ciertas situaciones generales del campo laboral, además consideran que la ética profesional es la que le indica a un sujeto cuál es la forma correcta o incorrecta de actuar, e incluso el estudiantado

piensa que es sinónimo de hacer bien su trabajo, por ejemplo, algunos de los testimonios que aluden a este significado, son los siguientes:

La ética profesional...

[...] yo creo que son las normas que debe seguir un profesor al momento de poner, al momento de estar en su práctica docente, yo creo que todos los profesores tienen que seguir estas normas para poder dirigirse a personas [además] yo creo que la ética te implanta, ajá, es como ciertas normas que una sociedad, eh, te implementa a ti como persona [LD2]

[...] creo que es hacer bien tu trabajo, creo que un docente o cualquier persona debe de actuar de manera correcta y dejando un poquito tal vez hasta la moral [LD4]

[es] ese conjunto de normas, de reglas, pero de forma general que en este caso tiene que seguir el docente [LD6]

[...] yo relacioné todo esto de la ética con las reglas, con las normas y todo, el escritorio será para mí como, esta metáfora ¿no?, de que todo se arregla en la mesa, en la mesa se establecen como que ciertas reglas, normas, [...] como que es lo principal, desde una mesa, un escritorio, desde ahí se establecen reglas, se establecen normas, criterios [LD6]

[...] son reglas que establecen ciertas autoridades, ciertas normas, instituciones, pero en muchos casos no se llegan a, ¿cómo decirlo?, este, a aplicarlas, o sea como que quedan de lado, están de más algunas reglas [LD6]

[...] normalmente te marca ciertos parámetros que tú debes cumplir según la ética, son ciertos reglamentos que se tienen [LD7]

[...] puede ser un conjunto de, sino reglas escritas, normas que tengamos, que nosotros tenemos que seguir para el buen desempeño de nuestra labor [LD9]

[...] pero también siento que son una parte de imposición social, el docente [...] es la persona que debe ser correcta ante la sociedad, tienes que, si tienes algún tipo de actitudes las tienes que cambiar de acuerdo al [sic] contexto de esa sociedad [LD10]

Asimismo, cuando se le preguntaba al estudiante sobre lo primero que venía a su mente al escuchar el término “ética profesional”, la mayoría contestó “normas”, “reglas”, “valores” y “el bien actuar”. De esta manera, se visualiza que el significado que el estudiantado tiene sobre la “ética profesional” se sitúa en lo que Yurén (2005) define como eticidad de la profesión, entendida como el conjunto de códigos, normas e ideas sobre lo bueno y lo malo en la profesión, las cuales

son anteriores a las decisiones del sujeto y se le imponen al mismo, aspectos que están envueltos en el “deber ser” (es decir, ajustarse a las normas, reglas y obligaciones que como profesional le demanda un grupo social). De tal manera que, este significado sobre la ética profesional refiere a lo que llamamos un *ethos* profesional heterónomo (nivel convencional del desarrollo de juicio moral), puesto que este tipo de *ethos* comprende que el comportamiento profesional del sujeto está regulado por la cultural profesional, y por un conjunto de códigos, normas y reglas que le indican qué debe hacer y cómo debe actuar (“deber ser”).

Además, durante su discurso aceptan explícitamente, que el sujeto debe someterse a las normas, reglas y códigos de la profesión, y a su vez, implícitamente, dicen que el sujeto asume acríticamente todo ese conjunto de ideas para dirigir las prácticas que realiza en su ejercicio profesional, ya que el “deber ser” se superpone a la reflexión, crítica y decisiones del sujeto. Es decir, el significado del estudiantado sobre la ética profesional es sinónimo de la eticidad de la profesión.

La categoría “Límites. Entre lo prohibido y lo permitido”, está relacionada directamente con la categoría anterior, ya que el significado del estudiantado sobre la ética profesional, desde esta categoría, se constituye por los límites entre lo que un docente debe o no debe hacer y hasta qué punto puede acercarse o ayudar a los estudiantes, además por el discurso de los futuros docentes los límites parecen ser externos al profesional; es decir, estas ideas son parte de lo que se comprende conceptualmente como “eticidad de la profesión”. Sin embargo, se elaboró esta categoría de forma independiente a la categoría anterior, debido a que en el discurso de los sujetos se vislumbra puntualmente la idea de los límites que el docente debe tener para relacionarse con los estudiantes y actuar como un profesional que no debe salir del rol que tiene como docente⁵³. Tal reflexión sobre el significado del estudiantado sobre la ética profesional desde la idea de “límites” se sustenta en los testimonios que a continuación se presentan:

La ética profesional es...

[...] una pequeña línea que dicta esos límites, qué es lo que puedes o no puedes hacer, no para bien propio como tal, sino para bien del estudiante [LD1]

⁵³ En el subtema 4.2 se expone, según la RS del estudiantado, el rol del docente.

[...] te dicta como hasta donde tú puedes tener acercamiento con el alumno, hasta donde tú puedes ayudarlo, apoyarlo, donde tú ya no entras, donde, qué es lo que puedes hacer [LD1]

[...] no ir más allá de mi labor como docente, [es] no cruzar ese límite, esa frontera con los alumnos [LD3]

[...] lo que no debe hacer [LD5]

[la idea] entre lo que está bien, lo que está mal, lo que es, lo que son, lo que es moralmente bueno, lo que es incorrecto [LD8]

Es así como, esta categoría forma parte de la ética profesional entendida como eticidad de la profesión, aun cuando en esta categoría se desdibuja un poco la idea de que los límites son impuestos externamente o fuera del sujeto, pero por el discurso se puede inferir que la ética profesional es comprendida por el estudiantado como algo externo al sujeto y como algo que regula la actividad del profesional; el “deber ser” aparece nuevamente como central en la información que el estudiantado le ha atribuido a la ética profesional para comprenderla y actuar sobre ella.

La última categoría que conforma el significado que los futuros docentes tienen en torno a la ética profesional es “La ética profesional son los valores”, ya que, al cuestionar a los estudiantes sobre qué es la ética profesional o qué es lo primero que piensan cuando escuchan dicho término, el estudiantado manifestó expresiones como “valores” o “reforzar valores”, e incluso en varios testimonios exponen valores específicos, entre los más mencionados fueron: responsabilidad, compromiso, respeto y honestidad, que según Yurén *et al.* (2016, p. 24), “son valores morales que suponen el descentramiento del profesor en favor de los (as) estudiantes”, es decir, esos valores favorecen el descentramiento ético de los profesionales, lo cual implica ser un sujeto más autónomo y dejar de interactuar autoritariamente con el otro (la idea de lo justo es la obediencia) (Yurén, 2008). Algunos testimonios que visibilizan lo expresado, se presentan en las siguientes líneas:

Términos para definir la ética profesional...

[...] responsabilidad, compromiso [y] valores [LD1]

[...] honestidad, compromiso [y] valores [LD3]

[...] compromiso, respeto y valores [LD4]

[...] respeto, honestidad y responsabilidad [LD5]

[...] valores y principios [LD7]

[...] valores [LD8]

[...] responsabilidad y compromiso, [...] compromiso con la labor docente [LD9]

[...] valores [LD10]

Una vez que se muestra cómo para los estudiantes la ética profesional son los valores, se puede determinar que esta idea también es parte de la eticidad de la profesión, ya que esta última es comprendida como un conjunto de valores que demarcan el comportamiento de los sujetos y son parte de la cultura profesional. Bajo esa línea, es necesario mencionar que la fundamentación (número de testimonios) de la categoría “La ética profesional son los valores” es alta, por lo que es preocupante descubrir que el significado de los futuros docentes sobre la ética profesional esté reducido a los valores, aun cuando se ha sustentado que algunos de los valores mencionados por los estudiantes coadyuvan en el descentramiento ético de los profesionales, ya que esto último pierde su relevancia en la medida en la que los sujetos utilizan el término valores o algún valor como responsabilidad y compromiso como sinónimo de la ética profesional.

Por tanto, el significado que poseen los futuros docentes sobre la ética profesional está vertido en el concepto de eticidad de la profesión, lo que se relaciona a su vez con el *ethos* profesional convencional/heterónimo. Dicho significado, pone de manifiesto que, según los futuros docentes, un profesional tiene ética profesional cuando se ajusta a los códigos y normas de la cultura profesional para actuar y relacionarse con los otros, además de que implícitamente por el significado que poseen sobre ética profesional, aluden a la heteronomía moral de un sujeto, puesto que la eticidad profesional implica que un sujeto acepta acríticamente el conjunto de ideas, normas y reglas prescritas para poder desempeñar su profesión.

Dentro del mismo campo de información se expone lo que piensa el estudiantado sobre cómo se construye la ética profesional en un sujeto, dicho pensamiento se expresa bajo tres categorías: “La ética profesional se construye con el ejemplo y no ejemplo del docente”, “Heteronomía moral” y “Materia de ética profesional”. En torno a la primera categoría – la ética profesional se construye como ejemplo y no ejemplo del docente” – el estudiantado considera que las prácticas que desarrollan los docentes son fundamentales en la construcción de la ética profesional de un estudiante en formación (fundamentación alta en la categoría), ya que mencionan que el docente puede ser tanto un ejemplo a seguir como un referente de lo que no se aspira a ser en un futuro como profesional. El discurso de los sujetos sobre lo expresado es el siguiente:

La ética profesional se construye...

[a partir] de la experiencia de los mismos docentes, eh y este es un concepto que yo he adoptado, aprende de todos los, de todos los docentes tengo que aprender algo, bueno o malo, tengo que aprender [...] me quedo con lo bueno, y lo malo, cómo puedo mejorar [LD1]

[...] viendo cómo se desenvuelven mis docentes, [...] viendo que no dicen groserías, que sí dicen grosería, en qué momento, cómo se dirigen a los alumnos, entonces yo veo cómo se comportan y eso va construyendo en mí una ética [LD2]

[...] al ver un docente, pues su forma de ser, la forma de enseñarte, la forma en la cual imparte sus clases, te hacen [...] aprender más de lo de su clase. [También con] el ejemplo que nos han dado nuestros docentes, [...] pues he tenido muy muy buenos docentes, este, he tenido algunos desde mi primer semestre hasta la fecha, que realmente nos han dado valores, nos han dado como esos pequeños *tips* de cómo ejercer nuestra profesión, este, debemos actuar, de interactuar con nuestros alumnos [LD3]

[...] no necesariamente tiene que haber una unidad curricular para que te formes con valores, sino que en cualquier materia creo que puedan dar y eso lo vemos mucho en los maestros, en los docentes de como nos van guiando para nuestra carrera profesional y para hacer personas que tengan valores [LD4]

[...] tomando pequeñas partes de docentes que yo considero que tienen ética profesional [y] a través del ejemplo, eh de lo que ellos escuchan qué es la ética profesional y de estereotipos [LD5]

[con] la imagen que te dan tus profesores, o sea esto es muy importante porque a veces somos como los niños, solemos imitar algunas cosas de nuestros profes [LD6]

[...] con las experiencias que he tenido, porque he visto muchos docentes que digo: yo la neta no quiero ser como este *men* o como esta mujer, no quiero ser así [además] con las enseñanzas que le dan los docentes [LD7]

[...] observando a los profesores del Instituto y a muchos otros profesores de otras unidades académicas tanto lo bueno como lo malo [...] porque creo que nosotros aprendemos, todos los seres humanos, observando y viendo, incluso viviendo, este, diversas situaciones [LD9]

Por tanto, el pensamiento de los futuros docentes sobre la construcción de la ética profesional está centrado en la imitación de las prácticas de los docentes, pero también comprenden que la construcción de su ética profesional implica decidir qué prácticas les gustaría retomar, cómo les gustaría ser, qué tipo de profesional aspiran a ser y que no quieren ser a partir de lo que hacen sus

docentes. Este aspecto es muy interesante en la RS de los futuros docentes porque se puede asociar con uno de los elementos que conforma el *ethos* profesional, y es el ideal al que se aspira a ser, el cual refiere a eso que una persona busca ser o quiere ser, lo cual influye en la estructura motivacional del sujeto (dimensión moral del *ethos* profesional), puesto que demarca un horizonte para orientar las prácticas, lo que invita al sujeto a actuar de determinada forma, bajo ciertos criterios de validez y a partir del reconocimiento de sus obligaciones morales (Yurén, 2013b; 2021). Es decir, la información que los futuros docentes tienen sobre la ética profesional se ha descentrado (sin saber a qué grado) de la eticidad de la profesión, pues su RS traspasa la frontera del deber ser al referir a la estructura motivacional por la que actúa un sujeto, y porque para tomar las decisiones mencionadas sobre cómo quiere ser como futuro docente, requiere una actitud reflexiva y crítica por parte del sujeto.

La categoría “Heteronomía moral”, alude a los espacios de socialización en los que los futuros docentes consideran que se construye la ética profesional de un sujeto, esto se expresa en las siguientes ideas:

La ética profesional se construye...

[en la interacción social, ya que] hay personas que no saben que hay cosas malas, que son malas, hasta que alguien le dice [LD1]

[en las] relaciones del área donde yo he crecido, desde la casa, desde la escuela, desde digamos el entorno que estés de la calle ¿no?, creo que en mi casa pues he empezado, me han inculcado valores y en la escuela también, incluso pues desde nivel básico hasta la licenciatura que nos enseñan ética profesional. [Además], la universidad también te enseña eso [LD4]

[...] bueno, en primero considero que todo esto de la ética viene desde atrás, desde antes de que entre a algún servicio profesional, o sea viene desde atrás todo lo de la ética con respecto de lo que son los valores, lo que se enseña en la casa, de lo que te van enseñando en, no sé, en educación básica, en educación media superior, te dan como ciertas herramientas de la ética, de moral, de todo eso [LD6]

[a partir de] la educación que tenga cada uno, desde su casa, y cómo cada uno va aprendiendo, significa que si tú vas adquiriendo esos conocimientos y aprendizajes que necesitas para entender qué es la ética y lograr desarrollarla, puedas hacerlo, pero si tú desde tú educación,

a lo mejor tú tienes otra concepción de ética y para ti, el hacer otras ciertas cosas no está mal, pero en la labor docente sí está mal, a lo mejor no lo vas a entender [LD7]

[...] de acuerdo [con] mis enseñanzas, igual desde el principio, desde mi familia, la educación que se me da también en la escuela, los valores que aprendo con mis familiares y amigos, creo que también el cómo yo salgo y puedo estar en sociedad con las personas, creo que también mi ética se ha construido, pues si con experiencias, vivencias [LD8]

El pensamiento que tiene el estudiantado refiere a la familia⁵⁴ y a la educación formal como espacios de socialización en los que se van adquiriendo normas, valores y se obtiene la capacidad de discernir entre lo bueno y lo malo, además de que explicitan que todo ese conjunto de ideas es transmitido y enseñado por otros sujetos durante dichos procesos de socialización en diferentes espacios. Bajo esa línea, la categoría se nombró “Heteronomía moral”, debido a que se refuerza en esta categoría la idea de que la ética profesional es algo externo al sujeto, es decir, la ética profesional es un conjunto de normas, códigos, valores que no ha constituido el propio sujeto bajo el criterio de justicia con pretensión de ser universalizable, sino que consideran que la ética profesional se conforma por las ideas, reglas, costumbres y valores aprendidos en la familia, en la comunidad o en la educación formal (instituciones educativas), lo cual refiere a cierta heteronomía moral del sujeto pues acepta y asume como válidos todos aquellos valores, normas y códigos que le han enseñado o transmitido, sin criticarlos o pasarlos por el tamiz de la universalidad.

Es necesario señalar que en el discurso del estudiantado no se mencionó específicamente la formación profesional, y se redujo a la ética profesional tanto a los valores como a la ética general que un sujeto adquiere durante determinados procesos y espacios de socialización. La información que los futuros docentes tiene sobre la ética profesional se posiciona nuevamente en el *ethos* profesional convencional/heterónimo.

Y la última categoría que responde al pensamiento que los futuros docentes tienen sobre cómo se forma o construye la ética profesional, es “La materia de ética profesional”, en la que se evidencia – en muy pocos testimonios (baja fundamentación) – que la ética profesional se construye en los estudiantes durante las materias que toman en su formación profesional y también

⁵⁴ Es necesario precisar que el uso del término “familia” en el discurso del estudiantado está atravesado por la propia representación social que los sujetos tienen sobre dicho término.

específicamente en la unidad curricular de “ética profesional”, la cual es parte del plan de estudios de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia, sobre esto los sujetos dicen que:

La ética profesional se construye...

[...] tomando materias en preciso, como ética profesional [LD2]

[...] bueno, nosotros al inicio de la carrera, llevamos la materia de ética profesional ¿no?, y vimos como varios ejemplos de docentes que realmente no cubren con esa parte ética, que no corresponde a un profesor [LD3]

[...] no necesariamente tiene que haber una unidad curricular para que te formes con valores, sino que en cualquier materia creo que pueden dar [es así que] desde nivel básico hasta la licenciatura nos enseñan ética profesional [LD4]

A partir de los testimonios, se vislumbra que la ética profesional como materia dentro de la formación profesional no es relevante para los sujetos en comparación con las categorías anteriores, además, puesto que consideran que la construcción de la ética profesional durante su formación profesional no es resultado únicamente de la materia de ética profesional.

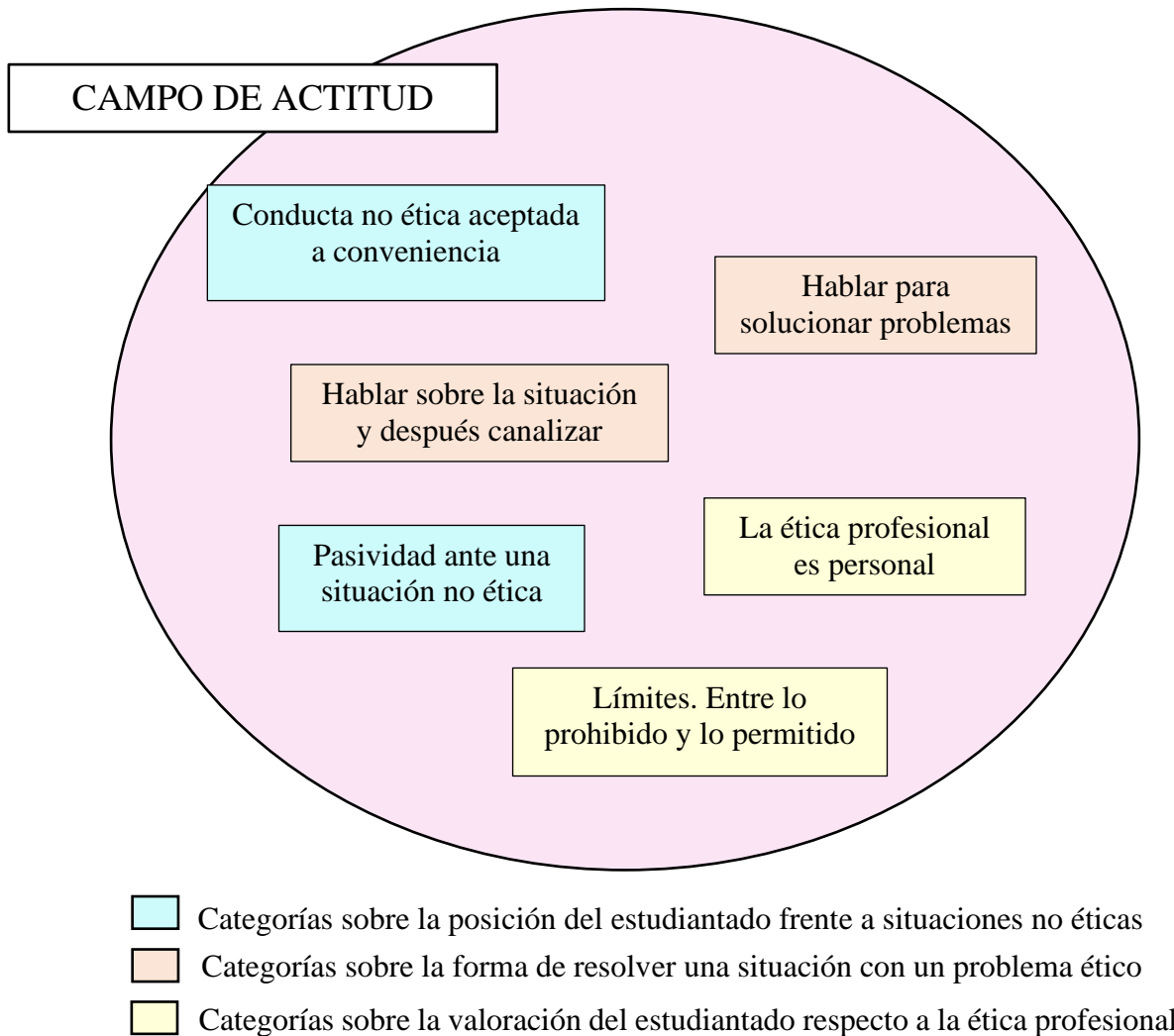
Entonces, uno de los hallazgos más importantes sobre la información de los futuros docentes sobre la ética profesional – por la fundamentación de las categorías y el propio discurso – es que la comprenden como sinónimo de la eticidad de la profesión, la cual es parte de la cultura profesional, significado que conduce a pensar en un sujeto que es posiblemente heterónimo moralmente para ejercer su profesión, además el entendimiento que el estudiantado posee sobre la ética profesional está directamente relacionado con hacer bien el trabajo, con los valores y con el deber ser. Por tanto, su RS sobre la ética profesional está ceñida a un *ethos* profesional convencional/heterónimo, lo cual se traduce en la siguiente expresión: un profesional tiene ética profesional cuando asume acríticamente códigos y normas para desarrollar su acción profesional. En este punto, reflexionar por qué el estudiante posee una RS sobre un *ethos* profesional más heterónimo, provoca considerar y pensar en cómo ha sido su formación profesional, lo que invita a reflexionar que posiblemente, el grupo de sujetos ha estado circunscrito a cierto tipo de prácticas e informaciones sobre la ética profesional entendida como eticidad profesional, de las cuales ellos han elaborado sus RS.

Otro hallazgo fundamental sobre la RS de los futuros docentes es que consideran que la ética profesional se construye a partir de las prácticas que realizan sus docentes, ya que, a partir de dichas prácticas, los sujetos pueden decidir cuáles retomar para su propio ejercicio profesional y cuáles rechazar, esto bajo el ideal que aspiran ser. Este hallazgo es fundamental, puesto que contribuye a que la RS del estudiantado se descentre en cierto grado del *ethos* profesional convencional/heterónimo al ser un elemento que coadyuva en la configuración de un *ethos* profesional más autónomo.

4.1.2 Campo de actitud

La posición y valoración, que corresponde al campo de la actitud, de los futuros docentes sobre la ética profesional están vertidas en seis categorías teóricas a priori tal como se muestra en la **Figura II**, es importante subrayar que la dimensión de actitud no se limitó a hallar una actitud positiva o negativa en torno a la ética profesional, sino que además se buscó conocer la posición de los sujetos frente a situaciones problemáticas para identificar testimonios que muestren ser una guía para la acción de los sujetos.

Figura 11. Categorías organizadas del campo de actitud de la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional



Fuente: Elaboración propia.

Cuando se comprende que el *ethos* profesional se traduce en la forma en la que los sujetos se comportan y relacionan con los otros en el campo laboral, y cuando se afirma que el *ethos* profesional se comienza a configurar desde la formación profesional del sujeto (Yurén 2013b; 2005), fue inevitable no buscar la actitud (posición y valoración) del estudiantado sobre la ética profesional desde su posición como estudiantes y como futuros docentes.

La posición del estudiantado frente a situaciones no éticas se explica bajo dos categorías: “Conducta no ética aceptada a conveniencia” y “Pasividad ante una situación no ética”. La primera categoría surge de aquello que los estudiantes reconocen como situaciones no éticas, pero que han

realizado sus compañeros o incluso ellos durante su formación profesional, elemento que se integró, ya que se buscó que el estudiantado hablará de las situaciones no éticas desde su posición como estudiante, puesto que alude a sus prácticas cotidianas, además dicho discurso posee implícitamente valoraciones y posiciones frente a su forma de actuar y relacionarse con los otros en situaciones consideradas no éticas.

En torno a la categoría “Conducta no ética aceptada a conveniencia”, los futuros docentes consideran que plagiar, pasar tareas, copiar a un compañero o hacer trampa durante un examen son conductas no éticas, las cuales han identificado en algún compañero durante su formación profesional, sin embargo, su discurso también justifica la acción buscando tanto desdibujar algo que no está bien en algo que aceptan bajo ciertas condiciones, como justificar que no está mal porque ellos mismos han estado implicados en situaciones similares. Dichas ideas se despliegan de los siguientes testimonios:

Por ejemplo, una conducta no ética...

[es] el plagio de trabajos, puede ser, digo no estoy en contra de pasar los trabajos, sino el problema es que a veces solamente copias y pegas, literalmente, entonces eso si no me gusta mucho, siempre y cuando, o sea a mí cuando, sí lo he hecho, pero lo que yo hago por ejemplo para que a mí me ayude es, pásame la tarea, pero explícame, ¿por qué?, ¿por qué agregaste esto?, no es nada más como el que tengas la tarea, dime por qué agregaste esto y convénceme para que yo con mis propias palabras pueda hacer la tarea, entonces ya no copio y pego [LD1]

[es cuando un compañero] estaba haciendo trampa, era por equipos y estaba haciendo trampa, la mayoría de los equipos estaban haciendo trampa, pero aparte se puso digno, estos aires de moralidad y de ética falsa, en el sentido de, si estoy haciendo trampa, pero todos lo están haciendo [LD5]

[considero que, bueno] no es correcto que dos compañeros se estén pasando la clase, se supone que un examen es para revisar cuánto tú sabes, y el profesor pueda ver cuánto sabes y si es buen profesor, ver cómo te apoya y si estás copiando un conocimiento que no sabes, que no tienes, el profesor no va a tener ni idea, lo ético sería acusarlos (risas) o hacer la observación de que están copiando o que se pasaron la tarea o no permitir que te copien una

tarea, pero ¿quién no ha dejado que un amigo que se le olvidó la tarea en cinco minutos haga la tarea antes de que el profesor la pida? [LD9]

Derivado de los testimonios, se visualiza que si bien reconocen situaciones no éticas, que a su vez son situaciones a las que se pueden enfrentar como futuros docentes, no tienen una posición totalmente negativa sobre estas aun cuando identifican que no son acciones correctas, ya que su discurso incluye una aceptación y flexibilidad de dichas acciones por su propio grado de participación en ellas, es decir, suavizan su discurso frente a las situaciones de carácter no ético, cuando estas últimas están relacionadas con sus propias prácticas y les afectan o favorecen de cierta manera.

Por tanto, es posible inferir que la posición que muestra el estudiantado frente a situaciones no éticas está entrelazada en ser una posición crítica, por el reconocimiento de las conductas en la medida en la que el sujeto debe ser crítico para poder reconocer una situación problemática (Yurén, 2013), y en tener una posición acrítica, puesto que cuando se ven implicados en la situación la justifican, esto último reflejado tanto en su idea sobre que si todos alguna vez lo han hecho no está mal hacerlo, como en la posición que toman frente a la situación dependiendo si le afecta o favorece; postura de un sujeto con un *ethos* de nivel convencional/heterónimo puesto que actúan por conveniencia para no verse afectados y porque conducen sus acciones en relación a lo que hacen los demás. Dicha posición se contradice a su idea sobre la importancia de que todos los universitarios tengan ética profesional para actuar, relacionarse con los otros y, en un futuro, desempeñar su acción profesional.

La categoría “Pasividad ante una conducta no ética”, es parte también de la posición del estudiantado frente a la ética profesional y se relaciona con la categoría anterior, ya que es una posición que muestran desde su rol como estudiantes. Los testimonios que constituyen esta categoría develan que el estudiantado es capaz de reconocer conductas no éticas, pero que la reacción frente a estas es pasiva y no actúan de ninguna forma aun cuando dicen no estar de acuerdo con ellas. El discurso de los sujetos sobre cómo actúan ante situaciones que para ellos son incorrectas, está expuesto en los siguientes testimonios:

Por ejemplo...

[...] puede ser tal vez copiar o al momento de estar en un examen pues sacar tu teléfono a simple vista, sí, sí me ha tocado, pero realmente no, no hice nada [LD3]

[...] unas compañeras que no estaban bien, ya estaban alcoholizadas, incluso llevaban su bebida en su bolsa y pues adentro del aula de clases estaban tomando, la verdad es que si nos dimos cuenta muchas personas, no sé si todos, pero la mayoría, y nosotros pues estábamos en una clase y estaba enfrente un docente, nos estaba dando clase y nosotros teníamos la duda si el docente pues se estaba dando cuenta, si ya se había dado cuenta y si era así no le decía nada, y pues bueno nosotros también teníamos la duda pero en ese momento la verdad es que no de mi persona, yo no le dije nada al docente, no nada [LD4]

[...] el hecho de copiarle la tarea a tu compañero o dejar que te copie o ver que en un examen se están copiando, no es ético, hay niveles, en este tipo de niveles, te soy sincero, yo nunca he hecho nada [LD9]

A partir del discurso, la actitud y posición del estudiantado parece ser indiferente ante situaciones que ellos mismos consideran incorrectas, pero es importante tener claro que actúan de esta forma con sus pares, es decir con sus compañeros desde su rol como estudiantes. Además, por lo menos en uno de los testimonios la posición frente a la situación no ética parece ser indiferente porque se percibe que esperan una acción por parte de otro sujeto que es el docente y se visibiliza, por el discurso, que aluden a él como alguien que está al frente, lo cual se puede inducir que es una autoridad para ellos, reforzando así la RS el *ethos* profesional convencional/heterónimo. Considerando lo anterior, es preciso cuestionarse si su actitud y posición sería la misma desde su rol como docentes, puesto que esas conductas no éticas que reconocieron son las que pueden hallar en su propio ejercicio profesional.

La dimensión de actitud está configurada también por las categorías “Hablar para solucionar problemas” y “Hablar sobre la situación y después canalizar”, las cuales expresan la forma en la que el estudiantado considera va a actuar como futuro profesional frente a situaciones no éticas. Esto se incluye, debido a que el discurso de los sujetos sobre eso que piensan que van a hacer, contiene indirectamente posiciones y actitudes frente a la ética profesional. En torno a la categoría “Hablar para solucionar problemas”, el discurso que la compone está vertido en solucionar problemáticas del ámbito de las relaciones interpersonales, hablando con las personas involucradas en la situación, algunos de los testimonios que muestran lo dicho son:

La forma de resolver una situación no ética...

[es] hablar con los dos, el agresor y el, como se llama, la víctima [el informante aludió al bullying] [LD1]

[es] tratar de hablar, o tratar de, ajá pues hablar con las autoridades del colegio sobre el problema [LD2]

[...] entrar al diálogo y hacerle pues ver que no es lo correcto [darles los exámenes a los estudiantes para que tengan buenas notas y poder ser parte de la escolta], que los demás alumnos que, aunque no sean de su grupo, o no sean de mi grupo, todos se lo deben de ganar y todos son dignos de poder entrar o poder tener algún lugar [y] si no sirve eso pues me iría con el director para externar y si de plano el director es su amigo o no sé, mm no lo sé es difícil, siento que sería muy difícil, y si mis alumnos pues están como enterados de la situación, pues bueno hablaría con ellos y les diría que pues todo se debe de ganar honestamente [LD4]

Es así como el estudiantado considera que “hablar” es la forma de actuar – como docente – para hacer frente a situaciones problemáticas de su campo profesional, las cuales según el discurso de los sujetos son acciones incorrectas. En este punto es interesante exponer que se identificó que la mayoría de los informantes no aluden a un problema ético de la profesión docente, sino que se enfocan en situaciones no éticas que pueden realizar sus futuros estudiantes, además, otro punto importante es su idea de recurrir a la autoridad, lo cual alude a un *ethos* profesional heterónimo que expresa que un profesional debe acudir a la autoridad para resolver situaciones problemáticas. Por el discurso del estudiantado, parece esencial visualizar que su posición sobre la conducta es resolverla únicamente hablando, quedando fuera la idea de reflexionar y analizar la situación – por ejemplo, bajo la pretensión de justificar, puesto que estamos en el ámbito de las relaciones interpersonales – para posteriormente actuar o hablar con los involucrados, proceso propio de un *ethos* profesional más autónomo.

De forma similar, la categoría “Hablar para solucionar y después canalizar” muestra, nuevamente, que los futuros docentes piensan que hablar es la forma de afrontar las problemáticas, pero incluyen la acción de canalizar cuando sobrepasa los límites de su acción profesional, estas ideas se identifican en los siguientes testimonios:

Para solucionar una problemática de carácter ético...

[...] primero que es hablarlo, y si ya excede los límites, me refiero a que, yo ya no puedo hacer algo al respecto porque debe de controlar su carácter o algo así, buscar ayuda psicológica para él, para modular, mejorar esa forma de cómo externar, a lo mejor que canalice esa energía que tiene en un deporte, en un arte, demás [LD1]

[...] primero que nada poder hablar con el chico, no sé canalizarlo con sus orientadores para que conozcan la situación y para que sepan que hay algo de trasfondo para que ellos puedan llevar y tomar las medidas igual necesarias, igual y con los directivos llevar este caso para que sea atendido [LD8]

[primero] pregunto los motivos en caso de que sean, no sé, hasta absurdos, aplico nuevamente el examen podría ser, y de alguna manera diferente, creo que acá, hemos llevado a la práctica diferentes tipos de examen en un mismo salón, tipo A, tipo B, tipo C, no sé, incluso porque se encuentra como que ese ambiente dentro de los estudiantes de la posibilidad de copiar, pero tenemos este tipo de exámenes, tres diferentes pues para evitar o disminuir ese tipo de actitudes y en caso de que esto no sea suficiente es canalizar al estudiante y aplicarle el examen individual [LD10]

Considerando los testimonios, además de identificar que “hablar” es la forma en la que resolverían las problemáticas, en su discurso se entrevé una actitud de escucha y ayuda por la idea de canalizar al estudiante para resolver cierta situación que esté enfrentando o para otorgarle una segunda oportunidad. Nuevamente, se hace alusión a la autoridad para resolver la situación problemática, aspecto que se considera que es parte del significado que el estudiantado tiene respecto a la ética profesional – *ethos* profesional heterónomo o un *ethos* entendido como eticidad de la profesión – ya que su forma de actuar y resolver situaciones podría estar ligada a la autoridad, lo cual a su vez hace alusión a una heteronomía moral; aspecto que se visualizó también en la categoría anterior. Asimismo, el discurso del estudiantado refiere a los límites de su profesión, aspecto que está entrelazado con el significado que tienen sobre la ética profesional cuando la comprenden como aquella que te dicta que puedes hacer y que ya no te corresponde hacer.

Lo desarrollado hasta este punto sobre la posición del estudiantado frente a situaciones problemáticas, muestra una diferencia clara en cómo actúan desde su rol como estudiantes (pasivos e indiferentes) y la acción que piensan realizar cuando sean futuros docentes (hablar y canalizar para resolver problemas).

Las últimas dos categorías del campo de actitud “La ética profesional es personal” (baja fundamentación) y “Límites. Entre lo prohibido y lo permitido” aluden a la valoración del estudiantado sobre la ética profesional. El discurso que conforma la categoría “La ética profesional es personal” devela dos cosas: la primera es que para algunos de los informantes la ética profesional es algo interno que te permite actuar de determinada forma, y la segunda, que está muy relacionada con la anterior, es un desacuerdo sobre que la ética sea externa al sujeto; esto es hallado en los siguientes testimonios:

La ética profesional es...

[interna] porque el papel puede decir una cosa, pero, voy a dar un ejemplo, eh al final de cuentas, se siguen pasando el semáforo rojo las personas, a pesar de que está escrito [además] si yo sé desde dentro, que no debo de hacerlo, pues no lo voy a hacer, porque hay una voz en mi mente que me dice que no lo debo de hacer [LD1]

[algo que decides] internamente porque tú decides si lo quieres hacer o no, puedes aprender y decir aquí están los lineamientos, ah, pero pues a mí no me importan entonces no lo voy a hacer [LD7]

[...] es algo interno, tú sabes si estás cumpliendo o no estás cumpliendo con las normas que tú solito te pones [LD8]

[...] nosotros tenemos la capacidad como personas de decidir cómo actuar, que aplicar, que no aplicar y creo que depende mucho de nuestro criterio [LD10]

Por tanto, el sentido que el estudiantado le atribuye a la ética profesional es que debe ser algo interno del sujeto, es decir, consideran que la forma de actuar es resultado de normas que una persona debe asumir internamente, es así como la RS que los futuros docentes tienen en torno a la ética profesional se ha descentrado (sin saber a qué grado) de un *ethos* profesional heterónomo – al mencionar que las normas y la forma de actuar no deben ser impuestas – a un *ethos* profesional más autónomo (reflexivo y crítico). Además, se vislumbra en el discurso la idea de cuidar el modo en que actúan en relación con la eticidad o moralidad asumida por el sujeto, aspecto vinculado con uno de los elementos que configura el *ethos* profesional que es la autorregulación de los comportamientos, acción que permitiría forjar un *ethos* profesional más autónomo. Sin embargo, el discurso no muestra que la razón de dejar a un lado las prescripciones y normas impuestas por

la autoridad o por el gremio profesional sea por regular sus comportamientos en el marco de lo justo con pretensión de ser universalizable, sino que incluso en uno de los testimonios se menciona la indiferencia por las normas y lineamientos externos, en cambio, asumir códigos, normas y principios de forma autónoma implica reflexionar, ser crítico frente a ellos y pasarlos por el tamiz de la universalidad para que se pueda hablar de la configuración de un *ethos* profesional más autónomo; es decir, esto último no significa eludir la eticidad de la profesión, sino reconstruirla en códigos y principios morales propios del sujeto.

Por último, la categoría “Límites. Entre lo prohibido y permitido”, si bien es parte del campo de información también lo es del campo de actitud, en la medida en la que una RS no es estática, ni las categorías que la configuran son excluyentes entre sí, al contrario, las categorías y dimensiones están interrelacionadas y en conjunto crean la RS que un sujeto tiene sobre un objeto. Los testimonios que pertenecen a la categoría mencionada muestran que el estudiantado tiene una actitud favorable sobre la ética profesional cuando es entendida como eticidad de la profesión, al estar de acuerdo con tener límites y parámetros que te permitan saber qué puedes hacer como docente, qué está prohibido y permitido, e identificar en dónde no puedes interferir porque le corresponde a la autoridad. Además, se podría inferir un matiz de heteronomía en la posición de los futuros docentes respecto a la ética profesional, pues en su discurso aparecen expresiones como “una línea que te *dicta*”, “en donde uno *debe y no debe* interferir”, “lo que *no debe* hacerse” y “lo que está *bien y mal*, lo que es *incorrecto*”, las cuales se infiere son parte de la cultura profesional (ideas de lo bueno, malo, prohibido y permitido) y no principios e ideas construidas intencional, reflexiva y críticamente por el sujeto.

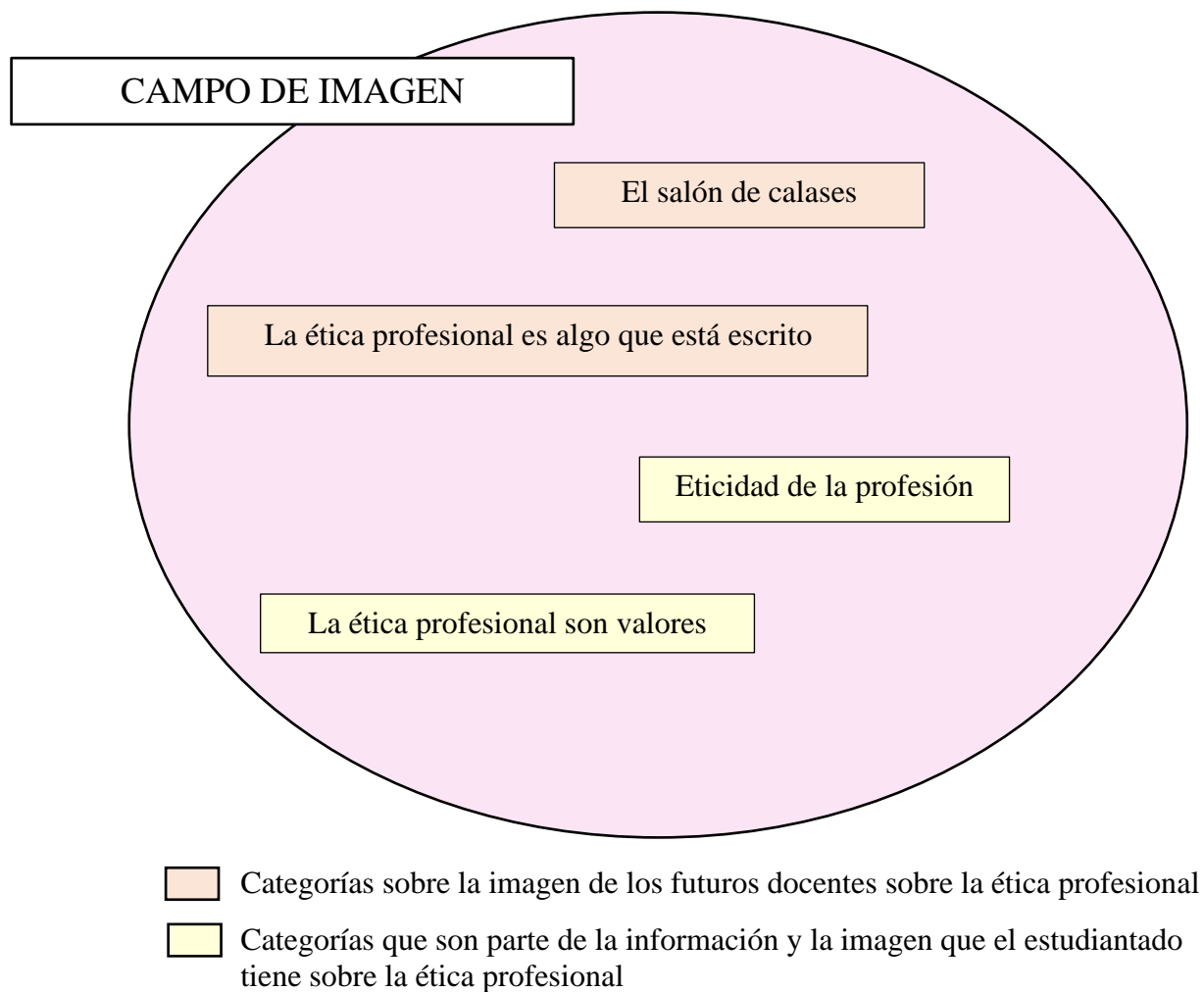
La actitud del estudiantado respecto a la ética profesional está relacionada con el significado que poseen sobre dicho objeto de representación, es decir, su posición es estar de acuerdo con que la ética profesional dicta límites, es el deber ser y el bien actuar, pero simultáneamente muestran estar en desacuerdo cuando los códigos, normas y principios son impuestos al sujeto; esta última con una menor fundamentación que la primera actitud.

El estudiantado valora que la forma de resolver una situación problemática es hablando, eludiendo procesos de reflexión, análisis y crítica para posteriormente actuar en correspondencia tanto con la eticidad que ha asumido como con la moralidad que ha configurado. Y su posición sobre la ética profesional difiere desde el rol en el que se posicionan para hablar sobre ella.

4.1.3 Campo de representación

Esta dimensión si bien “refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la RS” (Araya, 2002, p. 41), se incluyeron también en este campo cuatro categorías que aluden a la imagen que el estudiantado tiene sobre la ética profesional (*Figura 12*).

Figura 12. Categorías organizadas del campo de imagen de la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional



Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo las recomendaciones de Cuevas (2016), se integraron a la entrevista tópicos que permitirían que el sujeto expresara con qué o con quién relaciona el objeto de representación, es a partir de ello que surgen las categorías: “El salón de clases” y la “ética profesional es algo que está

escrito”. Estas dos categorías son producto específicamente del tópico: Si tuvieras que elegir un objeto, imagen o cosa que represente la ética profesional del docente ¿cuál sería?, y ¿por qué?

En la primera categoría se reveló que los futuros docentes relacionan la ética profesional tanto con un salón de clases en el que se encuentra un docente, como con objetos que se encuentran en este, sin embargo, es hasta que explican la razón por la que ellos manifiestan esa conexión, que se halla que la imagen que poseen sobre la ética profesional está relacionada con la eticidad de la profesión, algunos de los testimonios que soportan esta interpretación se precisan a continuación:

La ética profesional la relaciono con...

[...] simplemente un salón de clases si, simplemente un salón de clases con la maestra [porque pues no me la imagino de otra forma] pues simplemente está ahí ¿no? donde tú vas a trabajar, donde tú te vas a desarrollar, es como que en un simple lugar ahí va a estar y tiene que estar [LD4]

[la imagen del] profesor en su, ¿cómo se llama el bordecito?, en la cátedra, el profesor en la cátedra y todos los alumnos hacia él, interesados, sería como esa imagen del profesor perfecto [LD5]

[...] Las reglas, con las normas y todo, [entonces] el escritorio sería para mí como, esta metáfora ¿no?, de que todo se arregla en la mesa, en la mesa se establecen como que ciertas reglas, normas, o sea no, como que es lo principal, desde una mesa, un escritorio, desde ahí se establecen reglas, se establecen normas [y] criterios [LD6]

De esta manera, el discurso del estudiantado muestra que su imagen sobre la ética profesional es como algo acabado y estático que tiene y está automáticamente en el campo laboral, lo que significa que su imagen sobre el objeto es que no la construye el sujeto que se ha formado profesionalmente para desarrollar su tarea, sino que refieren a que la ética profesional debe ser asumida y no construida, aspecto propio de la eticidad de la profesión. Además, cuando relacionan la ética profesional con el escritorio o la mesa como espacio en donde se establecen las normas y reglas, se percibe que su imagen está ligada a que alguien más y no el propio sujeto es quien determina dichas prescripciones sobre la forma de ser y actuar del docente, idea nuevamente posicionada en comprender la ética profesional como eticidad de la profesión.

Respecto a la categoría “La ética profesional es algo escrito”, el discurso pone de manifiesto que la imagen del estudiantado sobre la ética profesional está relacionada con objetos como un libro o la constitución, lo cual permite inferir que su imagen está conectada con la idea de que la ética es algo que se traduce en texto, que son códigos y que es establecido por alguien más. La razón que expresan los futuros docentes para vincular la ética profesional con estos objetos se expone en los siguientes testimonios:

La ética profesional la relaciono con...

[un libro] porque un libro a lo mejor este, bueno no a lo mejor, debe ser parte fundamental para informarte y eso a su vez compartirlo, porque si no te informas te desinformas, por eso es que hay, bueno yo considero desde mi punto de vista, si hay un punto de una sociedad bastante emocional, me dejo guiar por lo que siento, me dejo guiar por lo que los demás dicen, en cambio el docente creo que, para un, hablo de prepa y universidad, te abre los ojos, te da ver la realidad y no porque sean sus creencias, mitos o demás, no, sino porque te dice lo que ha pasado a lo largo del tiempo, y por eso me quiero enfocar en la historia [LD1]

[...] un libro [...] si yo creo que eso es lo primero que se me viene a la cabeza, si algo nos puede ayudar a todos como docentes y tiene que ser como la referencia en la ética de un docente, puede iniciar con este libro de “Ética para amador” [LD2]

[la constitución] porque la constitución te rige a ti para que tengas una mejor, para que tengas una, bueno para que el país esté mejor organizado y se pueda una mejor vida y se saque mejor provecho de las cosas, y todo sea bajo eso, yo creo que eso, porque el docente debe tener sus principios y sus reglamentos para poder desempeñar su rol como docente con sus estudiantes de mejor forma [LD7]

Bajo esa línea, el discurso de los informantes sobre la razón por la que relacionan la ética profesional con objetos de índole textual se percibe que es porque la comprenden como códigos que ha sido elaborado externamente a él, y que el contenido de los mismos conduce el desarrollo de sus prácticas, es decir, la imagen refiere a la eticidad de la profesión cuando entienden que la ética es asumir algo que ya ha sido preestablecido. Además, a partir de su imagen, parece que la ética profesional es algo teórico que idealmente llevan a la práctica, sin embargo, el *ethos* profesional cuando es más autónomo es un conjunto de disposiciones aprendidas y apropiadas que

se configuran en el sistema interno del sujeto y no fuera de él, por tanto, se refuerza una vez más la imagen que tienen de la ética profesional ceñida a la eticidad de la profesión, la cual es parte del *ethos* profesional convencional/heterónimo.

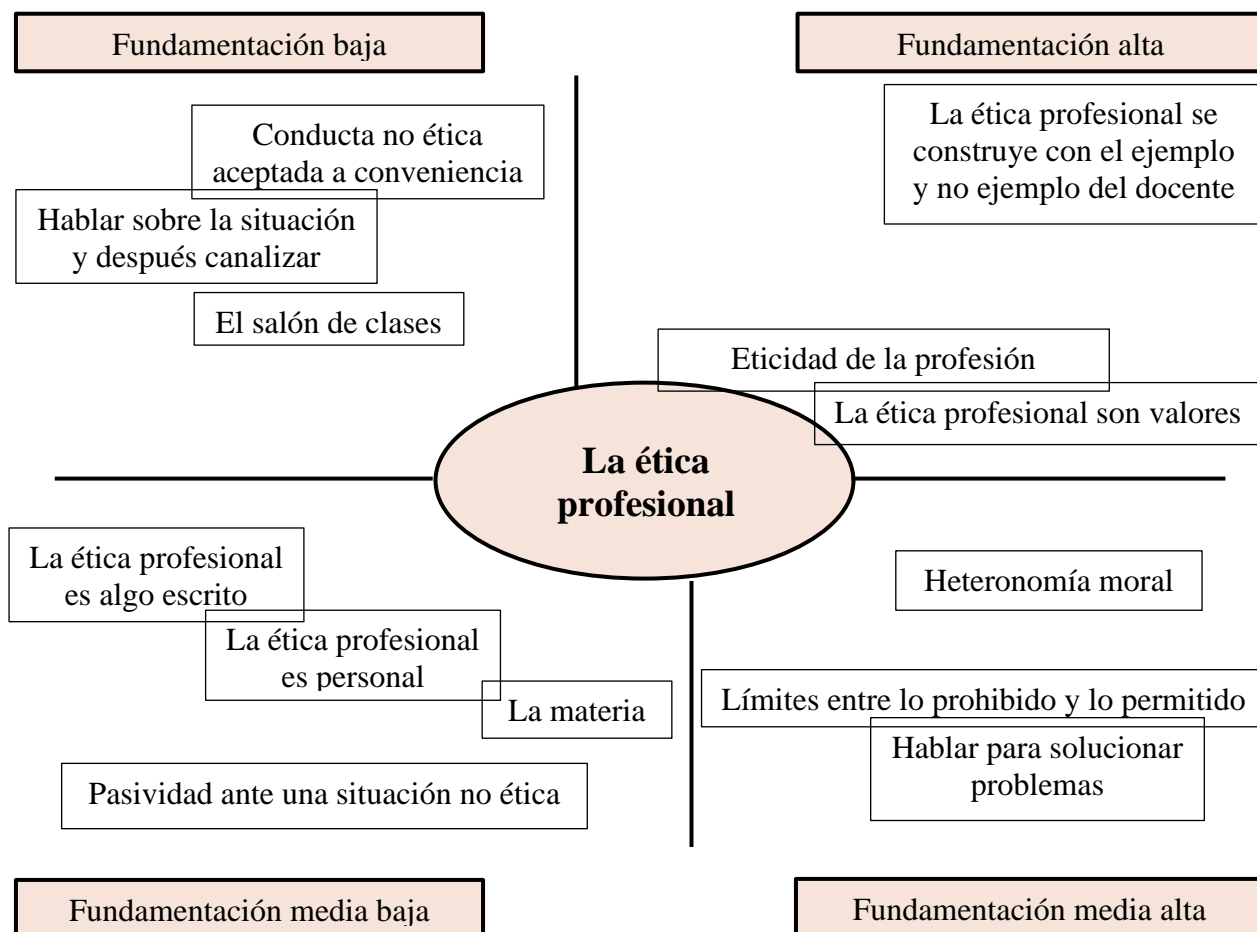
Las otras dos categorías que forman parte de la imagen del estudiantado sobre la ética profesional son: “eticidad de la profesión” y “la ética profesional son valores”. Estas categorías si bien son parte del campo de información de la RS, también pertenecen al campo de actitud, ya que las respuestas de los futuros docentes sobre el tópico ¿qué es lo primero que viene a tu mente cuando digo ética profesional?, son algunas de las que conforman las categorías mencionadas, por ejemplo, las expresiones que utilizan los informantes son: “el bien”, “normas”, “muchos valores”, “valores”, “lo que no se debe hacer”, “reglas, normas y autoridades”, “valores” y “el bien actuar”; expresiones que por lo interpretado hasta ahora refieren a la eticidad de la profesión.

*Jerarquización y organización del contenido de las RS sobre el *ethos* profesional*

El campo de la representación es en donde se “ordenan las informaciones y se observa una relación particular que los actores dan a los elementos que conforman la representación” (Mireles, 2019, p. 146). Para visibilizar primero el orden de las categorías se expone, en la **Figura 13**, la fundamentación de cada una de ellas⁵⁵ (número de citas que integran el código), agrupadas en cuatro bloques, lo que permite exponer las categorías más importantes.

⁵⁵ Datos que también se reportaron en la *Figura 6* titulada “Categorías teóricas a priori sobre el *ethos* profesional” y la *Figura 8* nombrada “La relación entre las categorías de la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional”, que se encuentran en el apartado “Método y procedimiento para el análisis de los datos”, puesto que el análisis de los datos requirió de estos datos para configurar la representación, sin embargo, el propósito de exponer la jerarquización y relación de las categorías en ese espacio, no era el de interpretar la representación, además de que no se tenía la interpretación que se ha desarrollado hasta ahora en este capítulo de “Resultados”.

Figura 13. Jerarquización de las categorías que conforman el contenido de la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional



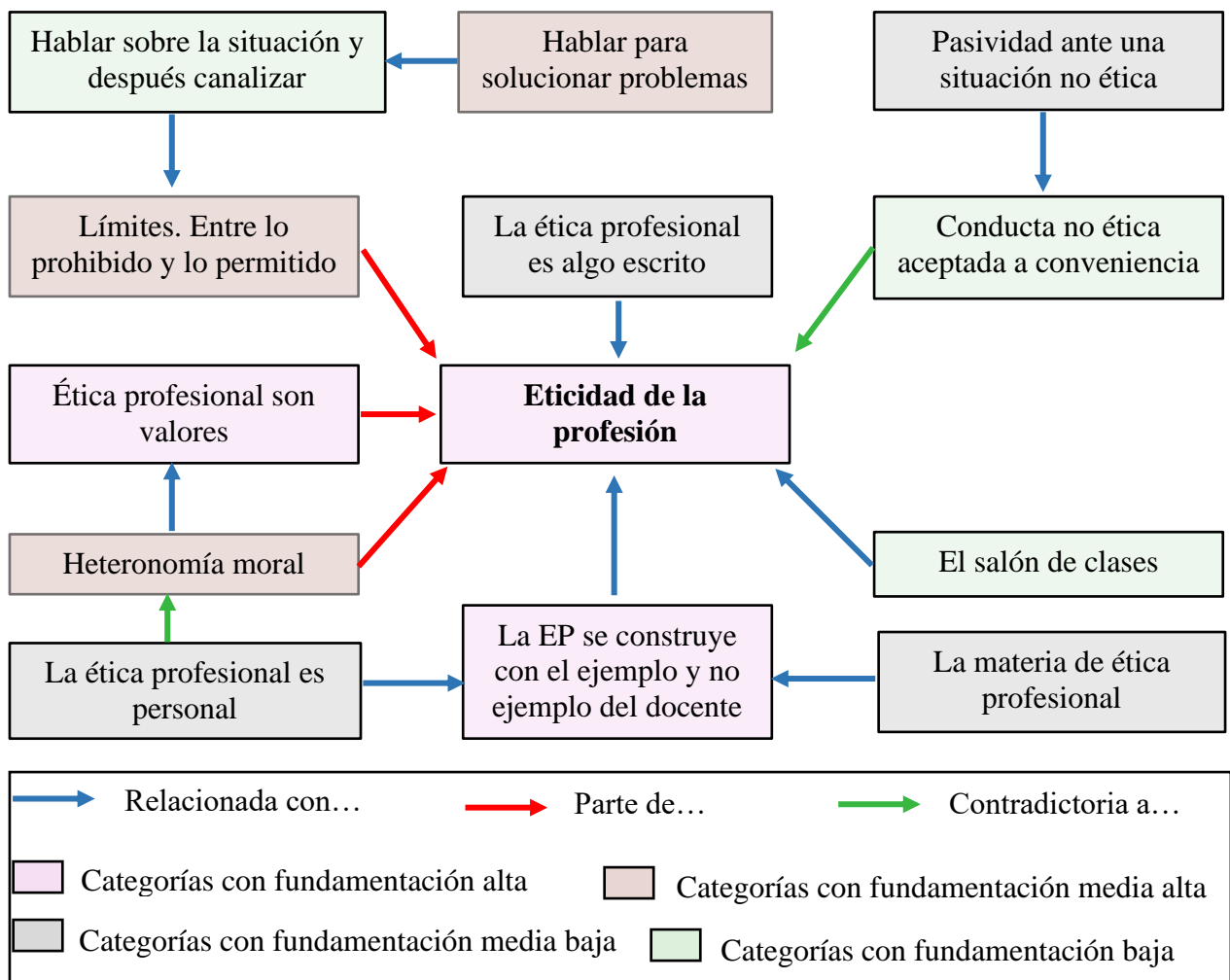
Nota: La lectura del esquema debe ser en sentido de las manecillas del reloj. Las categorías que están más cerca del centro son aquellas que, por lo menos en su grupo, tienen mayor fundamentación, y las categorías que se entrelazan son porque tienen el mismo número de citas.

Fuente: Elaboración propia. Organización de la figura retomada de Mireles (2019).

Considerando los datos de la figura, se visualiza que *la eticidad de la profesión y la ética profesional son valores*, son las categorías más importante del contenido de la RS, ya que se encuentra en el cuadrante de la fundamentación más alta, tienen la misma cantidad de citas y la distancia entre estas y la tercer categoría de ese mismo cuadrante es amplia (13 citas más), por lo que la distancia (en fundamentación) respecto a las demás categorías es paulatinamente mayor, según el cuadrante en donde se encuentren. Además, a la luz de la interpretación que se ha

realizado, se halló que la categoría *eticidad de la profesión* organiza la RS que el estudiantado tiene en torno a la ética profesional. La jerarquía de las categorías que conforman el contenido de la RS, se sustenta también en la forma en la que quedan organizadas, tanto por la importancia que presentan en el discurso de los sujetos sobre el objeto (fundamentación) como por la forma en la que se relacionan las categorías, bajo esa línea, se presenta en la **Figura 14** la forma en la que están relacionadas las categorías a partir tanto de lo que se halló en el análisis de los datos, como de la interpretación de los resultados que se ha desarrollado:

Figura 14. Organización de las categorías que configuran la RS de los futuros docentes sobre el *ethos* profesional



Fuente: Elaboración propia.

La organización de las categorías muestra que la RS de los futuros docentes sobre la ética profesional queda concretada y ceñida en la eticidad de la profesión, en la medida en la que es la categoría más importante y la que organiza los demás elementos de la RS (relación unidireccional dirigida a la eticidad de la profesión), tal como se visibilizó durante la interpretación de los resultados.

4.2 La representación social de los futuros docentes sobre la tarea docente

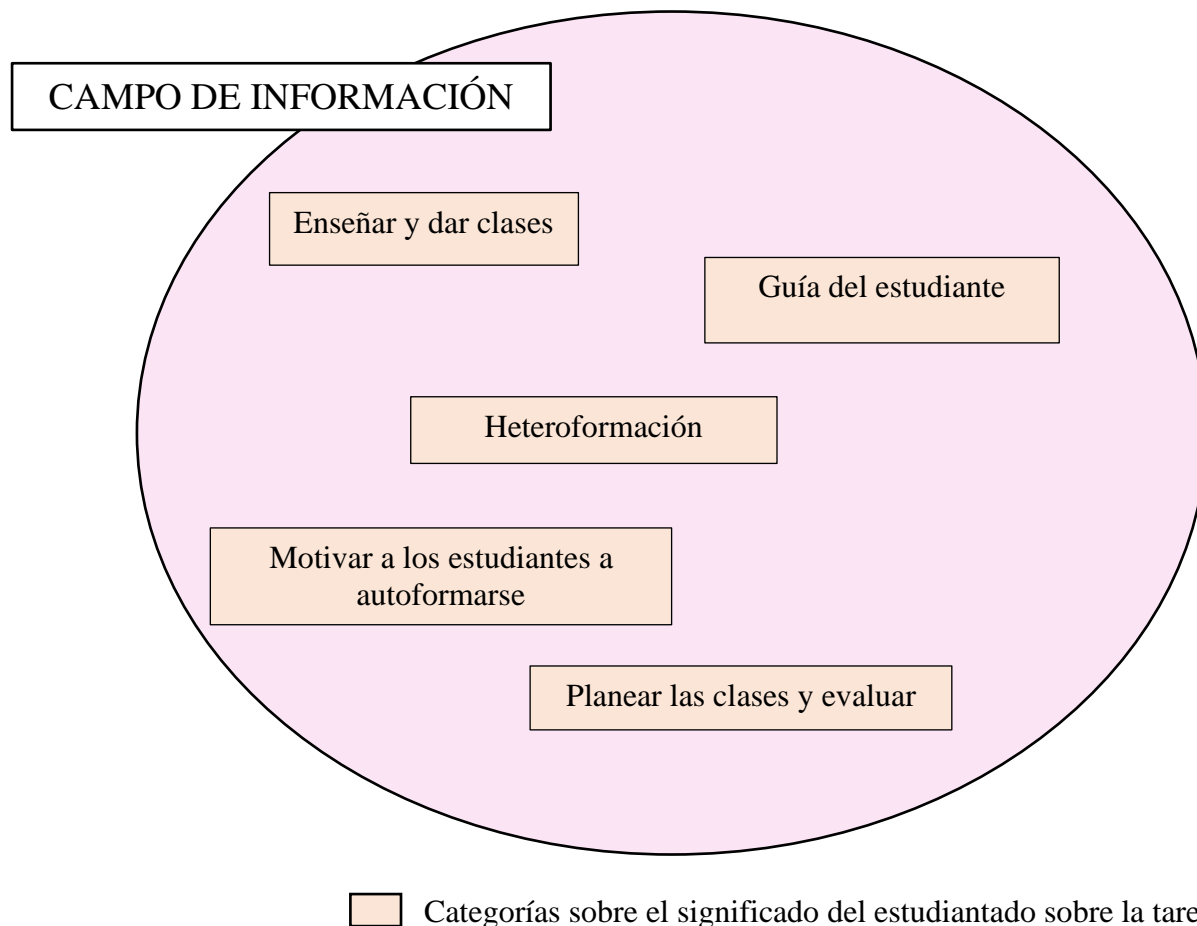
La RS de los futuros docentes sobre la tarea docente, quedó conformada por doce categorías teóricas a priori⁵⁶ que conforman el contenido tridimensional de la RS. Es importante evocar, que al ser las RS formas de pensamiento que regulan y orientan el comportamiento del grupo, conocer las RS de los futuros docentes sobre la tarea docente es una forma de aproximarnos o de generar una panorámica prospectiva de las posibles futuras prácticas que realizarán como futuros docentes.

4.2.1 Campo de información

Derivado del análisis de los datos, el campo de información está configurado por cinco categorías teóricas que soportan el significado que los futuros docentes poseen sobre la tarea docente (***Figura 15***). Es importante mencionar que, si bien las categorías refieren a lo que el estudiantado entiende sobre la tarea docente, también aluden a reflexionar sobre el rol del docente y el proceso de formación.

⁵⁶ 1) Heteroformación, 2) Guía del estudiante, 3) Enseñar y dar clases, 4) Motivar a los estudiantes a autoformarse, 5) Planear las clases y evaluar, 6) El docente como poseedor de conocimientos, 7) El docente es un ejemplo a seguir, 8) El docente se preocupa por el otro, 9) Generar confianza, 10) Transformar la enseñanza tradicional, 11) El docente debe tener vocación y 12) Presencialidad.

Figura 15. Categorías del campo de información de la RS del estudiantado sobre la tarea docente



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la primera categoría, “Enseñar y dar clases”, los futuros docentes manifestaron que la tarea docente es principalmente enseñar al estudiante y dar clases, significado densamente sostenido en su discurso por el número de citas que conforman la categoría (fundamentación alta), además, es preciso evidenciar que cuando el estudiantado alude a la enseñanza para explicar la tarea del docente, en ciertas ocasiones la relacionaron directamente con enseñar conocimientos y escasamente con enseñar valores. Algunos de los testimonios que conforman esta categoría son:

La tarea del docente es...

[...] siento que es el puente entre el conocimiento y el alumno porque el maestro no solamente, desde mi punto de vista, no te enseña nada más como la, eh pues ni no te enseña

nada más conocimientos, en algunos momentos también te enseña parte de su experiencia, lo que él ha vivido, te enseña valores, qué es lo que puedes hacer [LD1]

[...] estar realmente preparado para enseñar a sus alumnos, para dar información pues certera, no andar divagando [además] el docente es una persona que transmite tanto su amor por su licenciatura, lo que estudió, tanto los conocimientos [LD3]

[...] una maestra enseñando, enseñando a sus alumnos [LD4]

[ser] facilitador, facilitador del conocimiento, ellos tienen que darnos las herramientas para facilitarnos el conocimiento [LD5]

[...] es el que nos estén enseñando y proporcionando recursos para poder aprender [...] porque ellos están para crearnos y para hacernos críticos [LD8]

[...] un docente es una persona que aprende constantemente y lo que aprende lo enseña, y lo enseña, lo transmite, comparte conocimientos [además, para representar la tarea docente] en el centro del dibujo está el docente [...] aquí justamente dando clases y pues dibujo la casita porque debemos impartir clases con amor y como si fuera nuestro segundo hogar [pero] pues impartir clases es lo principal [LD10]

Entonces, el significado que los futuros docentes poseen en torno a la tarea docente está directamente relacionado con enseñar e impartir clases, acompañado por la idea de enseñar y transmitir conocimientos, lo cual, si bien es una de las funciones de la tarea docente, esta se enfoca en favorecer principalmente la adquisición de saberes teóricos y en menor medida los saberes técnicos, sociomorales y existenciales (Yurén, 2005). Por tanto, se obstaculiza el desarrollo de competencias para la autoformación provocando que el estudiante cree una dependencia sobre el docente y la institución. Además, cuando el estudiantado expresa que la tarea docente es enseñar su RS estaría atribuyendo al docente la figura de instructor, puesto que este rol se enfoca en la transmisión conocimientos (Barrera y Yurén, 2005). De esa forma, el significado de los futuros docentes sobre la tarea docente está relacionado también con el modelo centrado en la enseñanza cuando se considera que el docente es quien enseña información y conocimientos (Gargallo *et al*, 2014).

Bajo esa línea, los testimonios de los estudiantes refuerzan dicho significado desde su posición como futuros docentes, esto ocurre cuando externan que la docencia es dar clases y

transmitir conocimientos, discurso que surgió del tópico ¿qué es lo que más te gusta de estar formándote como futuro docente?, los testimonio son:

Lo que me gusta de estar formándome como futuro docente es...

[...] me gusta estar detrás de un escritorio o impartiendo clases detrás de un salón [LD9]

[...] que estoy conociendo más de lo que voy a enseñar porque no sé, en muchas escuelas te enseñan cómo ser maestro, pero no te enseñan el contenido [LD5]

[...] que estoy aprendiendo [...] y que sé que esto que estoy adquiriendo se lo puedo transmitir a otras personas que les va a favorecer [LD6]

Es decir, desde su posición como futuros docentes emerge también el significado sobre que la tarea docente es dar clases, enseñar y transmitir, e incluso se hace un recorte interesante sobre que las clases son en un aula (presencialidad). Sin embargo, es necesario precisar que el discurso que conforma esta categoría surge, en su mayoría, de los tópicos sobre “Para ti ¿cuál es la tarea principal del docente” y “Menciona tres actividades que realiza el docente” es decir de aquellos tópicos que se enfocan en la función del profesional, pero también del discurso que utilizan para explicar como representan la tarea docente (aspecto que se desarrolla en el campo de imagen), por tanto, es interesante visualizar que la función de la tarea docente según su propia RS esté centrada en la enseñanza.

La categoría “Guía del estudiante”, está conformada por testimonios que emergieron principalmente de los tópicos: “¿Cuál consideras que es el rol del docente en los procesos de formación?, y en menor medida del tópico, “Para ti ¿cuál es la tarea principal del docente? El discurso del estudiantado reveló que la figura del docente es ser un guía para el estudiante, respecto a la adquisición de conocimientos y al aprendizaje, sin embargo, en algunos testimonios se visualiza que el rol atribuido al docente responde a la normativa sobre lo que debe ser el docente. Dichas ideas se sustentan en los testimonios que a continuación se presentan:

El rol del docente es...

[...] como un guía, un mediador porque, digo, en base[sic] a lo que ahorita se está viviendo, eh con la nueva escuela mexicana [LD1]

[...] yo me quedaría con que el profesor es un guía [además] estoy de acuerdo, en que se tiene que buscar que el alumno busque porque [...] la evolución de la sociedad así lo está marcando actualmente [LD2]

[...] poder ir como guiando a los alumnos en cuanto a su persona para que ellos se puedan desarrollar de una manera adecuada [LD4]

[...] ser un guía [es] orientar y guiar al estudiante, creo que son de los elementos más básicos [y también es] forjar a los alumnos críticos, humanistas y que estén conscientes de la realidad, y obvio que también estos lleguen a aportar algo a la sociedad [LD6]

[ser] un guía, ese es el rol del docente, ser un guía, ser un guía para los estudiantes, yo sé que estoy viéndome muy constructivista, pero para mí es, es un guía y es el guía que te llevará a que tú logres entender y procesar todos esos aprendizajes que tú necesitas [LD7]

[...] ser esa guía meramente de cómo el alumno va a ir recorriendo su camino de aprendizajes y adquiriendo los saberes que necesita [LD8]

[...] creo que la labor de un docente, en el sentido romántico es alumbrar si quieres el camino del conocimiento para que ellos les sea más fácil transitar sobre él y poder adquirir los conocimientos [LD9]

[...] ser un guía, de acompañar y de estar en cuestión de dudas [LD10]

Por tanto, el significado del estudiantado sobre la tarea docente está relacionado con que el rol del docente es ser un guía de los estudiantes, figura que comprenden desde la idea de que el docente es aquel que conduce a los estudiantes por el camino de los conocimientos y aprendizajes, lo cual implica caracterizar al docente como aquel que traza el camino para establecer cómo debe adquirir conocimientos el estudiante, cómo debe aprender, qué debe hacer y que no, aspectos que están relacionados con la afirmación de Barrera y Yurén (2005) sobre que la figura del guía es sumamente prescriptiva; lo que significa que las decisiones sobre el aprendizaje y el desarrollo de saberes teóricos recaen en el docente. Además, el discurso de los informantes se enfoca en los conocimientos, idea conectada con la categoría anterior sobre enseñar y transmitir conocimientos. De esta manera, el significado que el estudiantado posee en torno a la tarea docente está conectado más con la figura que debe asumir desde el modelo centrado en la enseñanza, que en el del aprendizaje.

Por último, es importante mostrar que a pesar de que los sujetos consideran que la función del docente es enseñar y dar clases, paradójicamente no mencionan en ningún momento la figura de transmisor o instructor, sino que refieren al docente como un guía, lo cual parece – por su discurso – han retomado desde el modelo constructivista o el discurso formal. Por tanto, es posible inferir a partir de la teoría de las RS, que los nuevos términos para hablar del rol del docente se han acomodado en el esquema de pensamiento preexistente del estudiantado sin modificarlo, ya que el estudiantado pone de manifiesto que la tarea del docente es, principalmente, enseñar y transmitir conocimientos.

La categoría “Heteroformación” está conformada por testimonios que expresan que la tarea docente es moldear al estudiante y que el docente es el responsable del desarrollo de los sujetos en formación, por ejemplo, el discurso de los informantes desde su posición como estudiantes y como futuros docentes es el siguiente:

El docente...

[tiene] un papel realmente fundamental a lo largo de cómo, como decía un profesor, a lo largo de moldearnos, de ser mejores docentes, mejores personas [LD3]

[...] tiene un papel importante [...] pues realmente tiene mucha responsabilidad [pues] les queda la carga a los docentes para poder tener ese desarrollo de todos los estudiantes [LD4]

Como futuro docente...

[...] me gustaría poder hacer las planeaciones en las cuales no deje tanta tarea porque, bueno, en mi experiencia como estudiante, y de casi todos los compañeros y amigos que he tenido, la tarea solo la hacen por hacerla, nadie, casi nadie aprende de la tarea [LD7]

[o futuros docentes] tenemos en nuestras manos, el moldear nuevas mentes y a las nuevas generaciones [LD8]

Es decir, el estudiantado a pesar de entender que el docente debe contribuir al desarrollo de los estudiantes y no sólo a la adquisición de conocimientos, se visualiza que la función del docente está orientada a favorecer la heteroformación de los sujetos, al considerar que el docente es el responsable de moldear al estudiante, en la medida en la que el término moldear se comprende como una forma de relacionarse con el estudiante, en donde el docente es quien debe hacerse cargo

del desarrollo y de moldear al otro. Incluso, los informantes refuerzan esta idea cuando ellos dicen, desde su posición como futuros docentes, que tienen la responsabilidad de moldear a otra persona y de hacer que aprendan, porque piensan que nadie aprende haciendo tareas, aspecto que también se relaciona directamente con favorecer la heteroformación del estudiante.

De forma contraria, la categoría “Motivar a los estudiantes a autoformarse”, muestra a través de los testimonios que la conforman, que los futuros docentes entienden que la tarea docente está orientada a motivar a los estudiantes a que se interesen por su aprendizaje, por investigar más sin que alguien les diga que deben hacerlo e incluso motivarlos a que sean autónomos, esto es expresado en los testimonios siguientes:

[...] uno de los roles del docente es buscar motivar a los estudiantes para que busquen, [además cuando el docente es un guía] tiene que generar en los alumnos, primero que nada, la iniciativa para aprender, la motivación, entonces, eso hace un guía, motivar a la gente para hacer algo, lo que sea. Después, yo creo que tiene que hacer que la gente investigue, este, cualquier cosa al momento de que tú haces tu generas una motivación, esta motivación, el guía la tiene que saber dirigir para que, en este caso el alumno, pues investigue y aprenda [LD2]

[El docente debe ser el] que los motive [a los estudiantes] a que ellos investiguen a que ellos se empiecen a ser realmente su aprendizaje, que sean autónomos, creo que tiene mucho que ver el docente en eso [LD4]

[El docente tiene como actividad principal] la de motivar [...] si eres un buen docente y dejas al alumno interesado, pues entonces el alumno empezará a indagar por su lado y a, entonces sí, creo que el alumno construye a partir de lo que tú le estás enseñando [LD5]

[...] la mejor forma en que los docentes puedan hacerlo [favorecer el autoaprendizaje] es que sí tienes que guiarlos, tienes que evaluarlos, tienes que hacerlos ver que les interese, pero eso, que les interese, sino les interesa y tú los forzas, de alguna forma nunca van a tener ese autoaprendizaje y nunca vas a lograr que los estudiantes aprendan [LD7]

Considerando el discurso de los informantes, la tarea docente es motivar a los estudiantes a autoformarse, ya que cuando utilizan las expresiones de autoaprendizaje, autonomía y construir a partir de otros elementos, refieren a que el estudiante se haga cargo de su propio aprendizaje, lo

cual es parte fundamental de la autoformación. Además, relacionar la tarea docente con motivar a los estudiantes a aprender e investigar está relacionado con el rol del docente dentro del modelo centrado en el aprendizaje, puesto que según Gargallo *et al* (2014), en este modelo el docente prioriza el aprendizaje de los estudiantes sobre la enseñanza, sin embargo, también estos autores expresan que en dicho modelo la motivación para aprender e involucrarse en su proceso de formación es del propio estudiante, lo cual es contrario al discurso de los futuros docentes, ya que ellos consideran que el docente es quien motiva, entonces este rol y función del docente está más relacionado con el modelo centrado en la enseñanza.

La última categoría del campo de información es “Planear las clases y evaluar”, es necesario exponer que la fundamentación de esta categoría es baja. El estudiantado considera que de las actividades más importantes del docente es planear, evaluar y preparar una clase, los testimonios son:

[...] planear y evaluar

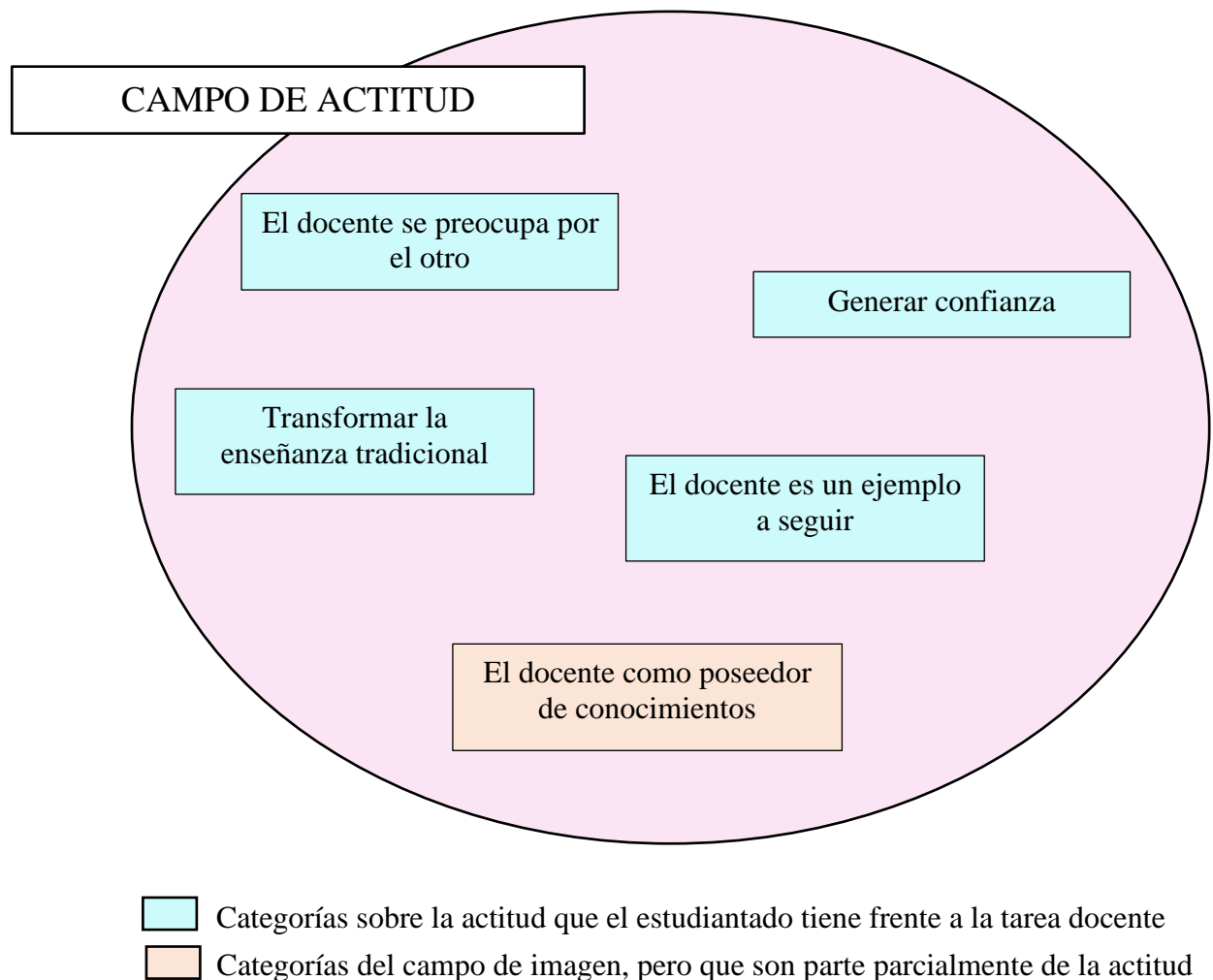
[...] el impartir, el preparar la clase que va a impartir, el cómo la va a impartir y cómo él determina, observa o desarrolla los aprendizajes que los, que sus estudiantes adquirieron durante la impartición de su clase, en tres momentos

Esta categoría muestra que para los futuros docentes planear y evaluar no son actividades fundamentales de la tarea docente, ya que como se manifestó el significado del estudiantado sobre la tarea docente está más centrado tanto en la función de enseñar y transmitir conocimientos, como en la figura del docente que para ellos es ser el guía del estudiante; significado que como se discutió anteriormente está orientado al desarrollo de saberes teóricos y no en una formación integral que incluya saberes técnicos, sociomorales y existenciales. Además, cuando se visualiza en la RS del estudiantado que, por un lado, la categoría más importante es “Enseñar y dar clases” y, por otro lado, la categoría con menos fundamentación es “Planear las clases y evaluar”, muestra que para los futuros docentes si bien impartir una clase es la función principal del docente, planearla no lo es, lo que posiblemente significa que sus prácticas serían poco reflexionadas, e incluso serían prácticas reiterativas que continúan reproduciendo la cultura de únicamente enseñar y transmitir conocimientos.

4.2.1 Campo de actitud

Las valoraciones y reacciones del estudiantado sobre la tarea docente se organizaron bajo cinco categorías teóricas a priori como se muestra en la **Figura 16**. Es esencial mencionar que los tópicos que fueron creados para hallar la actitud de los sujetos sobre el objeto de representación (*véase anexo 1*), fueron fundamentales para la concreción de las categorías, ya que el discurso que las conforma es parte del ideal que tienen sobre la tarea docente y de las emociones que les provoca ser futuros docentes, por tanto, estas categorías tienen su propio lugar en la RS de los sujetos.

Figura 16. Categorías del campo de actitud de la RS del estudiantado sobre la tarea docente



Fuente: Elaboración propia.

En la categoría “El docente se preocupa por el otro” se hallaron valoraciones positivas y sobre estar de acuerdo en torno a la idea de que el docente se preocupe por sus estudiantes al intentar ayudarlos, valoraciones que emergieron tanto desde su posición de estudiantes como de futuros docentes, pues aluden a experiencias, pero también se incluyen como futuros docentes en el discurso que es parte de esta categoría, esto se visualiza en los testimonios que se presentan a continuación:

[El docente es] una persona que al principio odias, pero después entiendes que todo lo que hizo por ti, eso fue para ayudarte, para que fueras mejor [LD1]

[Quiero que mis futuros estudiantes piensen] que de alguna manera les apoyé o les pude dar más allá de un conocimiento, no nada más dar clases y ya, sino que a lo mejor pude ayudar al alumno más [LD1]

[...] un docente para mí es una persona que es comprensible, que es muy humana [LD3]

[...] me gusta la perspectiva que estoy empezando a tener de no juzgar a un este, a un joven sin antes de intentar conocer de dónde viene y por qué viene, ah porque antes era muy fácil decir, ¡ese es burro!, ¡este está todo bruto!, y de repente es como no, a ver a lo mejor él tiene otras cuestiones, tiene otros problemas [LD5]

[...] el docente representa lo que es un soporte y también un apoyo, ¿por qué?, porque también no solamente la tarea del docente abarca la parte de [...] apoyarlos, y ser un soporte para los chicos [porque] es bonito cuando un profe nos escucha o nos da ese ánimo, lo que mencionaba hace rato ¿no?, nos guía y nos orienta [LD6]

[la tarea del docente es ayudar] es como lo principal que yo veo dentro de la docencia que nosotros vamos a tener el valor para ayudar o para desmotivar a los jóvenes que vienen para un futuro [LD8]

Por tanto, el estudiantado valora positivamente y le gusta que el docente se preocupe por sus estudiantes, aspecto que están dispuestos a realizar al manifestar lo dicho desde su posición como futuros docentes, estas ideas hacen evidente su acuerdo para establecer una relación en cierto grado afectiva con los estudiantes para poder ayudarlos, comprenderlos, escucharlos y tratar de entenderlos. Con ello, se puede decir que la preocupación por el otro es un elemento emocional que le atribuyen a la tarea docente.

Bajo esa línea, la categoría “Generar confianza” está relacionada directamente con la categoría anterior, ya que el estudiantado, principalmente desde su posición como futuros docentes, expresan por un lado, una valoración negativa respecto aquellos docentes que son muy estrictos porque consideran que generan miedo y provocan desconfianza en el estudiante, y por otro lado muestran una valoración positiva por tratar de que los estudiantes estén cómodos y que confíen en ellos, los discursos que muestran dichas valoraciones son los siguientes:

[...] me gustaría que, en primer lugar, se sientan cómodos, como que no me vean como este, tampoco quiero ser la maestra que entre y todos calladitos, no quiero porque también eso como que les provoca miedo [LD4]

[...] me gustaría aprovechar cada instante que tenga de clase, no ser tan estricto y tener el respeto de los alumnos, pero que puedan tenerme confianza, que no se lleven tan pesado conmigo ni nada, pero que tengan la confianza de decirme las cosas y que no tengan miedo como tal porque hay muchos maestros muy exigentes que los estudiantes les tienen miedo, no los respetan, les tienen miedo [LD7]

[...] me gustaría que ellos tengan una, no solamente como una versión rígida, como alguien a quien le tengan que tener miedo, no, tampoco digo que me gustaría ser su amiga [LD8]

[...] a mí me gustaría que mis estudiantes tuvieran esa percepción de mí, que yo pudiera llegar a un salón de clases y no pasar lista, no amenazarlos con que voy a reprobarlos, este, no batallar por de repente si les dejo una actividad, este, después de clases no la hagan [LD9]

Es así como valoran positivamente que el docente genere confianza en sus estudiantes y valoran negativamente a aquellos docentes estrictos que provocan miedo, discurso relacionado con la categoría anterior porque si buscan generar confianza inferimos que es porque a su vez valoran positivamente que el docente ayude, comprenda y escuche a sus estudiantes, lo cual muestra una postura más afectiva que instrumental (enseñar y transmitir al estudiante). Considerando lo anterior, se infiere que la postura de los futuros docentes es no ser estrictos ni generar miedo, sino buscar una relación de confianza docente-estudiante para poder ayudarlos en cualquier situación.

La tercera categoría, “Transformar la enseñanza tradicional” está conformada por testimonios que revelan que el estudiantado valora negativamente que el docente desarrolle

prácticas tradicionales para que el estudiante aprenda, por ello, muestran una motivación por buscar y hacer uso de nuevos métodos o estrategias. Tal actitud se evidencia en los testimonios siguientes:

[...] si yo a lo mejor no tuve un buen maestro de historia, que siempre me dejaba hacer resúmenes, pues yo no voy a, a lo mejor voy a dejar resúmenes, pero ahora, no sé, agregando los mapas conceptuales [LD1]

[...] quiero ser un docente que implementa nuevos mecanismos de enseñanza [LD2]

[...] hacer un buen uso de estrategias didácticas, para que, por medio de ellas, mis alumnos no aprendan de una manera muy tradicional, sino que a través de diferentes, no sé, juegos, diferentes dinámicas, pues realmente ellos sepan que la historia no es aburrida, si tú la sabes enseñar de una forma diferente, pues realmente la historia es interesante, es apasionante [LD3]

[...] que busque de verdad las diferentes alternativas para poder educar, para poder enseñar, incluso para poder transmitir los principios, valores que los alumnos necesitan [LD4]

La valoración que tienen los futuros docentes sobre la tarea docente es que no están de acuerdo con que el docente siga desarrollando prácticas tradicionales, sin embargo, esta valoración es interesante en la medida en la que el estudiantado considera que la función del docente es enseñar y dar clases, enfocándose en el desarrollo de saberes teóricos. Pero, a pesar de ello aparece una motivación por parte de los futuros docentes por transformar la enseñanza tradicional, concretada en su intención de buscar alternativas y nuevas estrategias para que los estudiantes aprendan.

A partir del discurso del estudiantado se conformó también la categoría “El docente es un ejemplo a seguir” para mostrar cómo los sujetos tienen una valoración positiva respecto al docente, pues lo consideran un ejemplo a seguir y ellos mismos, como futuros docentes, también quieren lograr ser un ejemplo para sus estudiantes, la forma en la que los futuros docentes externan esta valoración es la siguiente:

[El docente] realmente era muy exigente, demasiado, demasiado exigente este maestro, pero gracias a él yo también me enfoqué un poco en la docencia, eh y también por eso buscó ser un maestro así [LD1]

[...] quiero que tengan esa imagen de un ejemplo a seguir [...] creo que un docente puede ser una figura muy grande para los alumnos, puede ser que la persona que va a contribuir a educar a los estudiantes desde muy pequeños hasta el posgrado, y es una clave fundamental, es una persona fundamental en el desarrollo de las personas porque muchas veces pues el alumno está más tiempo en la escuela que en su propia casa [LD4]

[...] quiero ser un ejemplo para ellos [LD8]

[...] son hasta ahora los profesores el ejemplo de lo que quiero ser [porque] el docente tiene demasiada influencia sobre el estudiante, dependiendo del nivel, creo que es a mayor o menor grado, pero el estudiante va a captar actitudes, conocimiento, todo del docente, entonces creo que influye demasiado [LD10]

De esa forma, los testimonios revelan la valoración positiva que el estudiantado tiene sobre la figura del docente puesto que lo consideran como un ejemplo a seguir, pero el discurso también está enfocado en que el estudiantado ha asumido la posición de ser un ejemplo para sus estudiantes, la cual será una guía para su propia acción profesional.

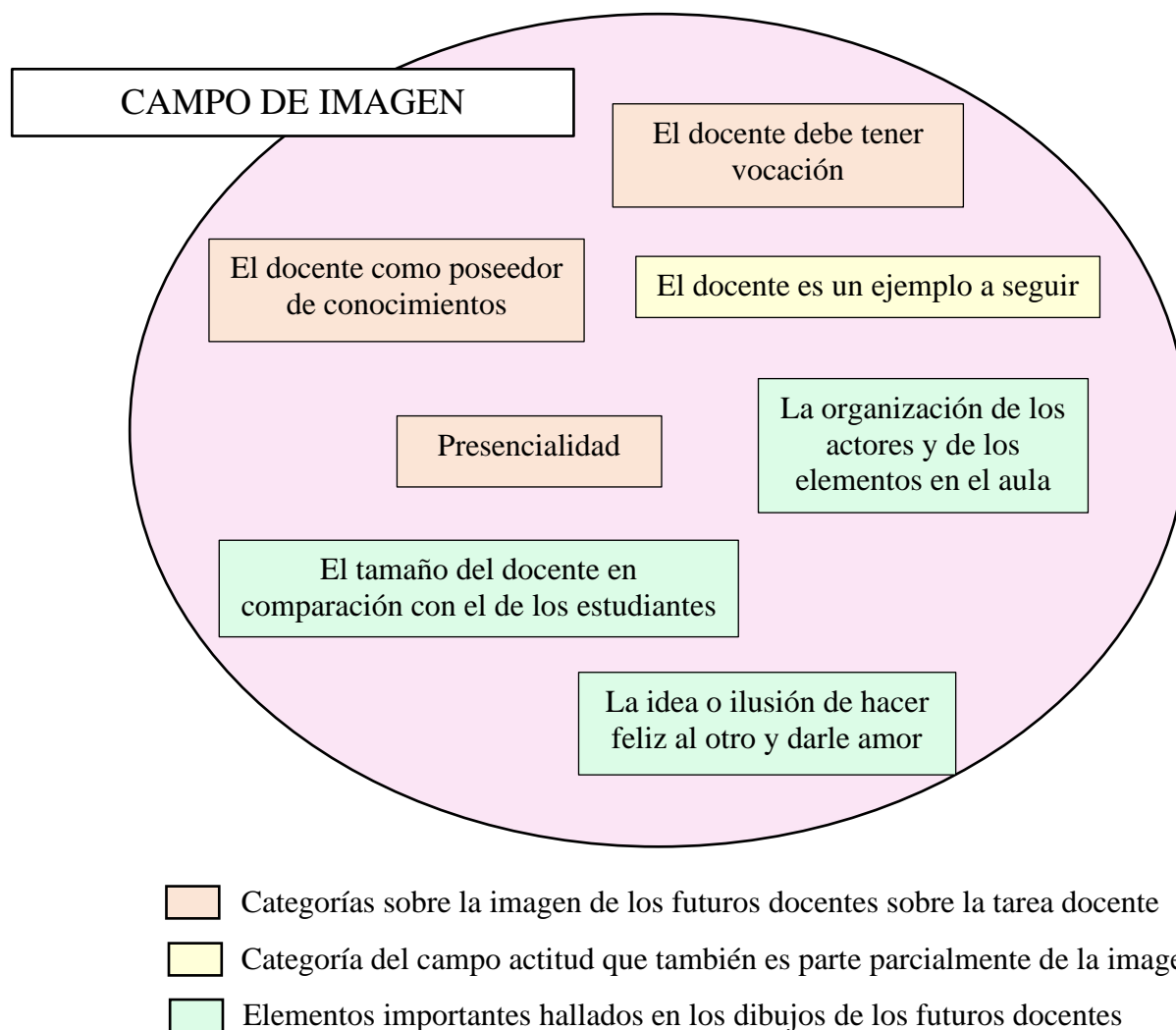
Sobre la última categoría, al ser parte del campo de imagen, en este espacio sólo se explicará a grandes rasgos porque se considera que, de alguna forma, es parte del campo de actitud. La categoría “El docente como poseedor de conocimientos” contiene, en el discurso que la conforma, valoraciones positivas por parte del estudiantado sobre que el docente ideal es: aquel que *tiene conocimientos, domina muchos temas y es experto en contenidos*; valoraciones que están relacionadas con la categoría “enseñar y dar clases”. Pero también, desde su posición como futuros docentes, valoran positivamente esto, al expresar: *me gustaría obviamente ser experto en contenidos y me gusta que estoy conociendo más de lo que voy a enseñar porque en muchas escuelas te enseñan cómo ser maestro, pero no te enseñan el contenido*.

4.2.2 Campo de representación

La imagen del estudiantado sobre la tarea docente quedó configurada por cuatro categorías teóricas a priori que revelan con qué o con quien relaciona el sujeto al objeto de representación (*Figura 17*). En este campo, se integran también tres elementos que se hallaron en los dibujos que elaboró

el estudiantado para representar la tarea docente, los cuales se consideró son parte de la imagen que poseen los sujetos sobre dicho objeto de representación.

Figura 17. Categorías del campo de imagen de la RS del estudiantado sobre la tarea docente



Fuente: Elaboración propia.

En la primera categoría “El docente debe tener vocación” se halló que la imagen que el estudiantado tiene sobre el docente está asociada con caracterizarlo como una persona que le apasiona lo que estudio, que ama y tiene gusto por lo que hace, esto último referido a la enseñanza. El discurso que develó la imagen del docente como aquel que tiene vocación, se presenta a continuación:

El docente ideal...

[...] le gusta lo que hace, si le gusta las matemáticas, pues enseñar matemáticas [LD2]

[...] para mí un docente es, es una persona que realmente le apasiona lo que estudió, que no nada más lo realizó por, bueno es docente porque lo obligaron o porque es la única opción que tenía, un docente es una persona que transmite tanto su amor por su licenciatura, lo que estudio, tanto los conocimientos [LD3]

[...] tiene que ser una persona que de verdad ame lo que está haciendo [...] creo que voy a hacer una maestra que ama lo que hace [LD5]

De esta manera, el discurso de los sujetos muestra que el docente ideal debe tener vocación para tener gusto por lo que hace, enseñar, y para que ame su profesión, puesto que su imagen del docente es que no debe haberse formado profesionalmente si lo obligan o por no tener otra opción de estudios. Es importante señalar, que en el discurso aparece el “amor por los conocimientos”, lo cual se relaciona con el testimonio de un informante, cuando expresa que como futuro docente quiere conservar su pasión y su gusto por lo que está estudiantado:

Como futuro docente, yo quiero...

[...] tener el mismo entusiasmo, todo el tiempo no sé a cuánto tiempo la vida me permita poder estar detrás de un salón de clases o si me lo va a permitir porque todavía no he terminado, pero me gustaría si conservar la misma pasión que siento al momento de compartir el conocimiento que tengo, no de enseñarlo te digo de facilitar el conocimiento [LD9]

Testimonio que revela que su amor y pasión está relacionada con compartir los conocimientos que posee, además de que se expresa que la tarea docente es estar detrás de un salón de clases. Esta categoría se relaciona con la función que el estudiantado le ha conferido al docente, “Enseñar y dar clases”, la cual, como ya se mencionó está limitada a la transmisión de conocimientos favoreciendo prioritariamente el desarrollo de saberes teóricos en los estudiantes.

La categoría, “El docente como poseedor de conocimientos”, muestra a partir del discurso del estudiantado, que la imagen que tienen sobre el docente está relacionada con su ideal sobre el buen docente y sobre aquello que ellos quieren ser como futuros docentes. Así, el discurso reveló que la imagen de los informantes sobre el docente está orientada a visualizarlo como aquel que es

experto en contenidos y que tiene los conocimientos necesarios, los siguientes testimonios exponen dicha imagen:

El docente ideal...

[es aquel] que realmente tuviera los conocimientos necesarios [LD3]

[...] creo que sería una persona que tenga conocimiento [LD4]

[es] que intente, no somos sabios, pero que intente conocer de lo que está hablando [LD5]

[...] ante todo es experto en el contenido que da [LD7]

[...] es ser un experto en contenidos [...] debe tener dominio de muchísimos temas no solo en el que se ha, específico de su área [LD10]

¿Cómo quiero ser yo?...

[...] quiero ser un docente que en todo momento está leyendo, que está conociendo más acerca de las materias que imparto [LD2]

[...] pues me gustaría obviamente ser experto en contenidos [LD7]

Es decir, la imagen que el estudiantado presenta sobre el docente está relacionada con reconocerlo como alguien que tiene conocimientos e incluso llega a ser un experto en su materia o en cierta temática, aspecto vinculado directamente con el significado que los futuros docentes tienen en torno a la tarea docente, específicamente cuando piensan que la función del docente es enseñar, dar clases y transmitir conocimientos. En este punto, es importante poner de manifiesto que el contenido de la RS de los futuros docentes sobre la tarea docente ha estado atravesado, en ocasiones de forma visible y en otra de manera implícita, por la idea de que la tarea docente está relacionada, directamente de alguna manera, con los “conocimientos”.

La tercera categoría, “Presencialidad”, revela que la imagen que el estudiantado tiene sobre la tarea docente está relacionada directamente con el salón de clases, es decir, consideran que la tarea docente es presencial y su espacio de trabajo es el aula, incluso como futuros docentes, dicen que la docencia es estar al frente de un salón de clases o detrás de un escritorio, los testimonios que expresan lo mencionado se presentan a continuación:

[...] En una sola imagen, a lo mejor puedo poner, digo creo que la más común ¿no?, los alumnos sentados en su butaca ¿no?, un escritorio, el maestro dando, así como con sus lentes, su saco, su traje de vestir, sus zapatos y esas cosas [LD1]

[...] más que nada estamos para eso, para la docencia, para estar frente a un salón de clases [LD8]

[...] estudiando docencia me gusta estar detrás de un escritorio [LD9]

[...] primero es impartir clases de manera correcta, física [LD0]

De esa forma, el estudiantado representa la tarea docente desde la presencialidad, y visualizan al docente en un salón de clases, en su escritorio y a los estudiantes en sus butacas, además, uno de los informantes señala que la forma correcta de impartir clases es de manera física, es así como la imagen de los futuros docentes sobre la tarea docente deja fuera la tarea docente en los espacios virtuales o híbridos. Es importante mencionar, que tales ideas sobre la tarea docente surgieron a pesar de las condiciones actuales devenidas por la pandemia del COVID-19. Esta categoría está estrechamente relacionada con los elementos que se hallaron en los dibujos que elaboraron los futuros docentes para explicar cómo representan la tarea docente (resultados que se exponen en el siguiente subtema).

La última categoría, “El docente es un ejemplo a seguir”, es también parte del campo de imagen en la medida en la que se conforma por un discurso que devela que el estudiantado visualiza al docente como un ejemplo a seguir para sus estudiantes. Es decir, la imagen de los futuros docentes sobre la tarea docente está conformada por una visión del docente como un experto en contenidos, alguien que debe tener vocación y ser un ejemplo para los estudiantes y por representar que la tarea docente se desarrolla al margen de un salón de clases.

Elementos sobre la imagen del estudiantado sobre la tarea docente

La imagen del estudiantado sobre la tarea docente se enriqueció por los dibujos que los estudiantes elaboraron sobre la misma (*véase anexo 3*). De forma general se hallaron tres elementos importantes: 1) la tarea docente la representan en su mayoría en los límites del salón de clases al dibujar un pizarrón, además al docente lo posicionan a un lado del pizarrón y a los estudiantes

sentados o de pie de frente al docente; 2) algunos estudiantes representaron la tarea docente dibujando tanto al docente como al estudiante, sin embargo fue interesante observar que el tamaño del docente era más grande en comparación con el tamaño de los estudiantes que dibujaron; y 3) entre los dibujos también apareció la idea de la preocupación por el otro al busca que el estudiante sea feliz y que se sienta amado, imagen relacionada con la categoría “El docente se preocupa por el otro”.

Dichos elementos, muestran que la imagen del estudiantado se asocia con la idea de que la tarea docente se da en la presencialidad, específicamente dentro de un salón de clases, además de que la organización de los actores dentro del aula, podría referir tanto a una imagen tradicional de la docencia en donde existía una separación entre el docente y el estudiante, como a una imagen en donde el docente era la autoridad y él que posee todo el conocimiento; esto último quedaría reforzado cuando uno de los informantes dibuja sobre las manos de un docente un conjunto de materias y conocimientos. Asimismo, la imagen rígida o tradicional de la tarea docente queda desdibujada cuando aparece en las imágenes la idea de que la tarea docente también está dirigida a preocuparse por el bienestar de los estudiantes.

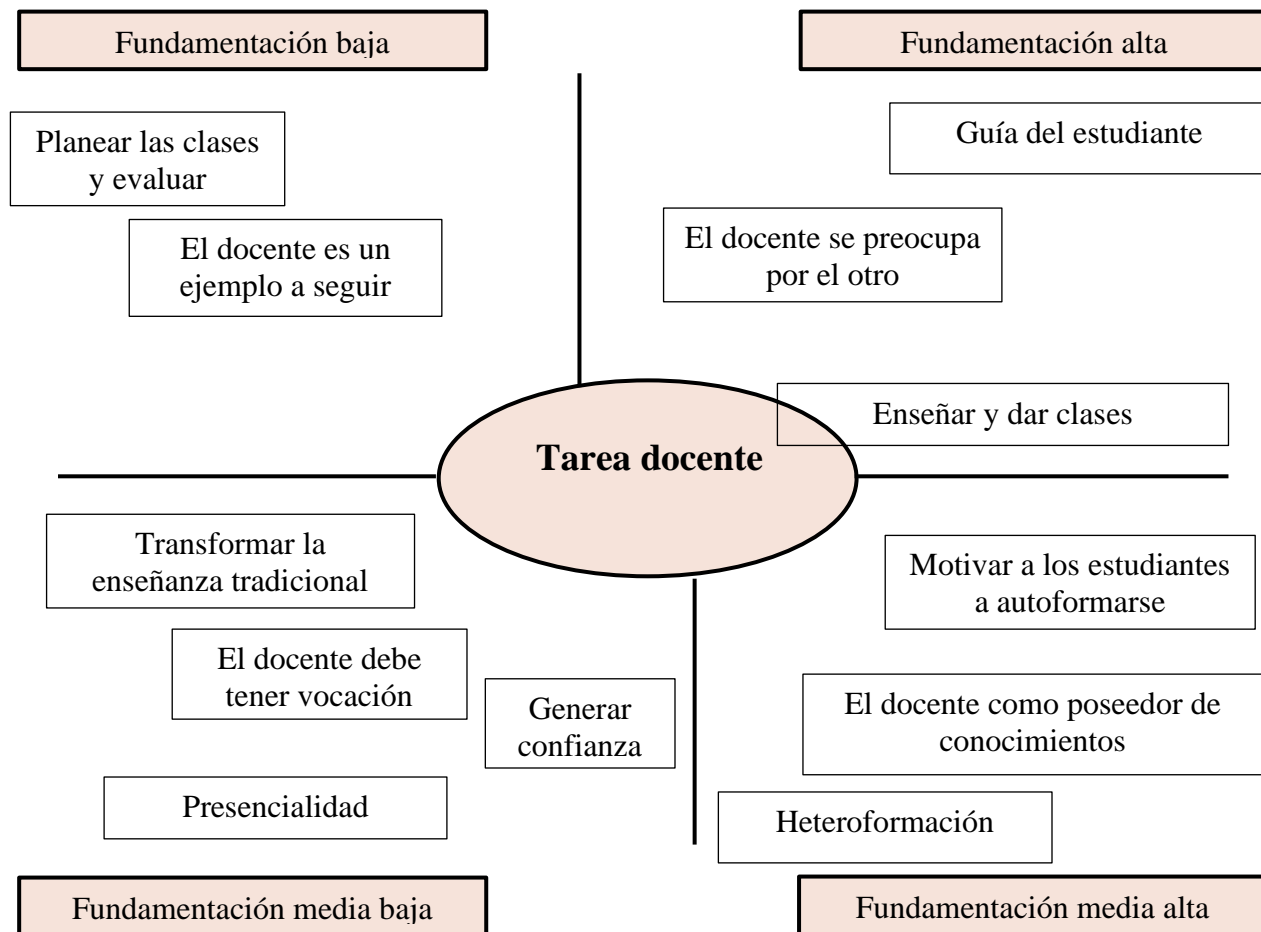
El dibujo elaborado por el grupo de estudiantes mostró que a pesar de que la entrevista se realizó en medio de la pandemia ocasionada por el COVID-19, la cual trastocó la dinámica en los espacios educativos formales, los sujetos representan la tarea docente dentro de un salón de clases, dejando de lado las propias condiciones en las que está teniendo lugar los procesos formativos formales.

Jerarquización y organización del contenido de las RS sobre la tarea docente

Para hallar el campo de representación, en la **Figura 18**, se organizan las categorías que conforman el contenido de la RS según su fundamentación⁵⁷, puesto que esto permite jerarquizar las categorías y mostrar cuáles son las más importantes en la RS de los futuros docentes y cuáles son menos importantes.

⁵⁷ Datos que también se reportaron en la *Figura 7* titulada “Categorías teóricas a priori sobre la tarea docente” y la *Figura 9* nombrada “La relación entre las categorías de la RS del estudiantado sobre la tarea docente”.

Figura 18. Jerarquización de las categorías que conforman el contenido de la RS del estudiantado sobre la tarea docente



Nota: La lectura del esquema debe ser en sentido de las manecillas del reloj. Las categorías que están más cerca del centro son aquellas que, por lo menos en su grupo, tienen mayor fundamentación.

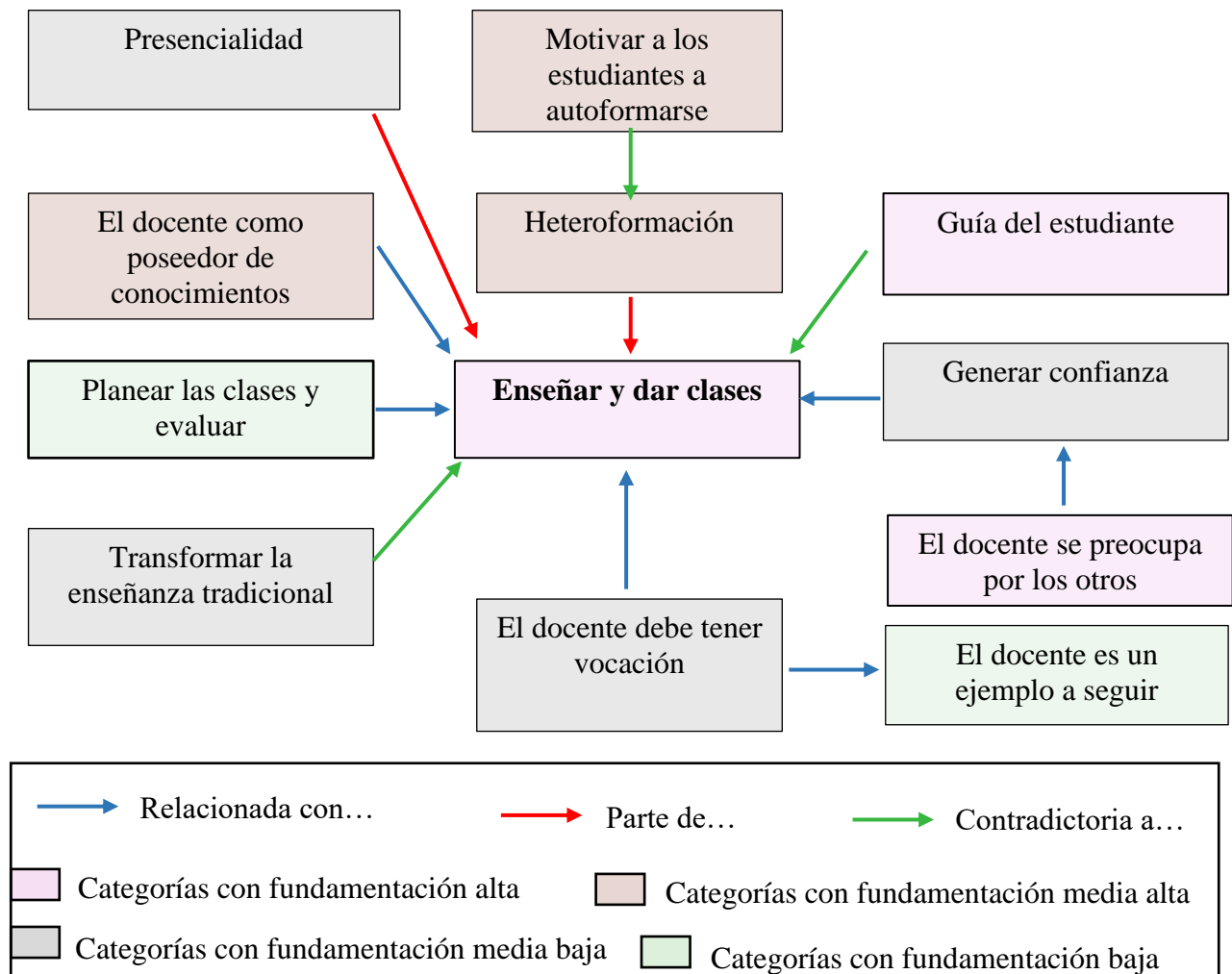
Fuente: Elaboración propia. Organización de la figura retomada de Mireles (2019).

A partir de los datos, se pone de manifiesto que *enseñar y dar clases* es la categoría con mayor fundamentación, es decir, es la categoría más importante en la representación del estudiantado por el número de testimonios que la conforman. Y la categoría con menor fundamentación es *planear las clases y evaluar*, la distancia entre la categoría con mayor y menor fundamentación es de treinta puntos, es decir, en el discurso de los estudiantes apareció treinta veces más la idea de que la tarea docente es enseñar, dar clases y transmitir conocimientos, pero para ellos la tarea docente no es planear la clase y evaluar, entonces, es un dato muy interesante porque si bien le atribuyen como función principal al docente la de enseñar y dar clases, no

consideran que la tarea docente sea planearlas, lo cual puede significar que la tarea docente, desde la RS del estudiantado, esté sometida a prácticas mecánicas y poco reflexionadas.

Bajo esa línea, se presenta en la **Figura 19**, la organización de las categorías, a partir de la relación que existe entre cada una de ellas, resaltando la categoría con mayor fundamentación, para hacer evidente como las demás categorías se relacionan con la misma:

Figura 19. Organización de las categorías que configuran la RS de los futuros docentes sobre la tarea docente



Fuente: Elaboración propia.

La organización de las categorías muestra que la RS del estudiantado sobre la tarea docente quedó organizada bajo la categoría enseñar y dar clases, ya que es, tanto la categoría con mayor fundamentación como la categoría con la que se relacionan los demás elementos de la RS.

Conclusiones

Cerrar un proceso de investigación siempre es lo más complicado porque si bien requiere dar respuesta a las interrogantes que lo orientan, la indagación científica más que provocar certezas genera dudas que están acompañadas de mayor incertidumbre y nuevos cuestionamientos sobre lo que se conoce, se entiende y sobre el propio fenómeno de investigación, sin embargo y a pesar de la desestabilización que genera un proceso de investigación, es esencial elaborar un conjunto de conclusiones sobre el fenómeno de estudio y los resultados obtenidos en esta investigación, puesto que si no se hace de esa forma, la indagación pierde su sentido.

Por tanto, en este último apartado del reporte de investigación, se exponen en un primer momento breves consideraciones finales sobre lo abordado, discutido y asumido sobre el fenómeno de estudio, puesto que también son considerados hallazgos del proceso de investigación. En un segundo momento, se presentan conclusiones para responder la pregunta que orientó este estudio, ¿cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM sobre el *ethos* profesional y la tarea docente? Y, por último, el reporte de esta investigación es concluido por la exposición de una serie de limitaciones y nuevas vetas halladas durante este estudio, con la intención de ofrecer elementos que orienten futuras investigaciones. Es importante asumir y hacer notar al lector que las conclusiones desarrolladas en este capítulo – específicamente las conclusiones sobre la RS de los futuros docentes sobre el *ethos* profesional y la tarea docente – son sobre el estudiantado que fue partícipe de esta investigación, puesto que tal como se reconoció en el capítulo de la metodología, la no representatividad de la muestra implicó asumir la no generalización de los resultados.

Consideraciones finales sobre el fenómeno de estudio

La tarea docente y el *ethos* profesional son aspectos nodales de la identidad profesional que configuran los futuros docentes, sin embargo, en tanto que han sido objeto de transformaciones normativas que deben responder a las nuevas demandas sobre la forma de ser y hacer del profesorado – con la intención de hacer frente a las condiciones y necesidades de las sociedades contemporáneas – se halló que son temáticas que necesitan seguir siendo estudiadas desde los procesos de investigación formal, puesto que se considera, que por las transformaciones

normativas, están ubicadas entre lo que se dice que es la tarea del docente (deber ser) y lo que es en el interior de los espacios educativos formales. Además, se refuerza la necesidad de continuar con la investigación sobre la temática, en la medida en la que derivado de la pandemia del COVID-19, las condiciones para los procesos formativos se transformaron y ello, provocó que las prácticas tanto del profesorado como del estudiantado cambiaran por una emergencia sanitaria, lo que induce a pensar qué sucedió con las RS de los actores educativos, cuando la dinámica social y educativa se transformó por completo.

La revisión de la literatura develó – en términos muy generales – que la tarea del docente, desde el entendimiento de los actores educativos, está polarizada entre elementos del enfoque tradicional y el enfoque constructivista, lo cual provoca tensiones sobre el entendimiento de la tarea docente, y a su vez, tensiones sobre cómo es y qué hace el docente; por ello se consideró pertinente el desarrollo de esta investigación. Además, este proceso de saber qué han investigado otros sobre la temática de estudio, mostró que la ética profesional – que es parte fundamental para el ejercicio profesional – requería ser investigada también desde los esquemas mentales de los sujetos, con la intención de traspasar la frontera del deber ser y conocer qué es lo que los futuros docentes están comprendiendo y asumiendo como ética profesional, en medio de una discusión teórica-conceptual sobre lo que significa la ética profesional (eticidad de la profesión o implica asumir principios morales).

Desarrollar una investigación sobre RS mostró que, si la identidad profesional del docente en si misma orienta la acción profesional del futuro profesional de la educación, las RS que los sujetos tienen sobre la tarea docente y el *ethos* profesional otorga también forma y sentido a su ejercicio profesional; además de que esas representaciones, le permiten al sujeto comprender, posicionarse y actuar de determinada manera frente a los objetos de representación, bajo pretensiones y motivaciones particulares. Sin embargo, desentrañar la RS de alguien sobre algo, no es un proceso de investigación fácil, lo que mostró que es necesario tomar decisiones metodológicas que permitan mirar el fenómeno desde una perspectiva particular y seleccionar o generar estrategias y/o técnicas para la consecución del objetivo de investigación.

Por último, desentrañar una RS de alguien sobre algo, implica mirar dentro de la propia RS, elementos sobre otras RS, es decir, en esta investigación, durante la explicitación de las RS sobre cada objeto de representación, surgieron otros objetos que, si bien no era el propósito del estudio

investigarlos, se asomaron en el discurso de los sujetos, entre los objetos de representación que tuvieron presencia son: formación, estudiantes, valores, vocación y familia.

Las RS de los futuros docente sobre el ethos profesional y la tarea docente

El objetivo general de la investigación fue desentrañar las representaciones sociales de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM sobre el *ethos* profesional y la tarea docente, buscando conocer específicamente el contenido tridimensional de cada RS (objetivos específicos de la investigación), pues dentro de este proceso se trabajó con dos objetos de representación, ya que se consideró de inicio que, ambos objetos orientan la acción profesional del docente, y en el caso de nuestros sujetos de investigación, su RS sobre ambos objetos posiblemente orientará y regulará su futura acción profesional.

El contenido de la RS que el grupo de estudiantes – que participó en esta investigación – posee en torno al *ethos* profesional quedó conformado por trece categorías teóricas a priori y quedó organizado bajo las categorías *eticidad de la profesión, la ética profesional son valores y límites (entre lo prohibido y lo permitido)*, ya que en el discurso de los sujetos predominó la idea de que el *ethos* profesional es el conjunto de normas, reglas, ideas de lo bueno y lo malo, límites y obligaciones que son anteriores al sujeto – pues son parte de la cultura de la profesión – y, por tanto, son impuestas al profesional. Esta RS quedó reforzada cuando los propios sujetos de investigación expresan que deben someterse a la eticidad de la profesión para guiar su acción profesional y porque mencionan que las ideas de lo bueno y lo malo, las normas y valores que son transmitidos y enseñados en diferentes espacios de socialización conforman también la ética profesional en un sujeto (*heteronomía moral*).

Es así como la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional está centrada y limitada al “deber ser”, el cual se superpone a la reflexión, crítica y decisiones del sujeto. Bajo esa línea, tal RS sobre la ética profesional también está relacionada con el *ethos* profesional convencional/heterónomo en la medida en la que se entiende que el profesional asume acríticamente todo ese conjunto de normas, reglas, formas de ser y actuar (eticidad de la profesión). En el campo de información también se encontró que el estudiantado considera que las prácticas que desarrollan sus docentes son determinantes en la construcción de la ética profesional de un sujeto en formación (*el docente como ejemplo y no ejemplo*), pero su discurso también evidenció

la participación del estudiantado universitario en la construcción de su ética profesional cuando dicen que el estudiante debe decidir que prácticas está dispuesto a asumir y cuáles no en función del profesional que aspira a ser en un futuro.

En las actitudes se halló que los actores manifestaron, desde su rol como estudiantes, una posición flexible y permisiva frente a ser partícipes de situaciones no éticas (*conducta no ética aceptada a conveniencia*) y una actitud de indiferencia cuando reconocen que uno de sus pares (compañeros) está cometiendo una conducta no ética (*pasividad ante una situación no ética*), aspectos que contradicen su discurso sobre que es importante que los universitarios tengan ética profesional. Sin embargo, como futuros docentes, su actitud es distinta, ya que valoran positivamente que el docente habla sobre la situación problemática con los involucrados para poder resolverla, pero también le atribuyen al docente una posición heterónoma al considerar que los problemas debe resolverlos la autoridad educativa (*hablar para solucionar problemas y hablar sobre la situación y canalizar*); actitud y posición que está relacionada con el *ethos* profesional heterónimo ante la falta de procesos reflexivos y crítica, además de la presencia de la autoridad para resolver situaciones problemáticas.

Y en el campo de representación, se encontró que la categoría *eticidad de la profesión* es la que organiza la RS en conjunto con la categoría *la ética profesional son valores*. Además, en este campo se incluyeron dos categorías que visibilizan con qué o con quién relaciona el sujeto a la ética profesional, en las cuales se halló que el estudiantado relaciona la ética profesional del docente con el salón de clases, al mencionar que la ética está automáticamente en el lugar en donde trabajas, lo cual muestra que su imagen es que la ética es asumida y no construida. En este mismo campo se identificó que el estudiantado relaciona la ética profesional con textos como el libro y la constitución, lo cual se interpretó como una forma de ver a la ética profesional como algo externo y escrito que está preestablecida y no requiere de la construcción del sujeto.

Considerando lo anterior, el *ethos* profesional es – para los futuros docentes – un conjunto de ideas de lo bueno y lo malo, normas, códigos y reglas prescritas, tanto de la sociedad como de la propia profesión, que un profesional debe asumir acriticamente – porque ya han sido formuladas por alguien más – para resolver problemas y desempeñar su labor como docente, las cuales marcan límites y formas de actuación en la relación docente-estudiante. Además, para el estudiantado el *ethos* profesional es el deber ser del docente, conformado por valores y por las siguientes diadas:

prohibido-permitido, correcto-incorrecto y lo bueno-lo malo. Para el estudiantado un profesional tiene ética profesional cuando se ajusta a las normas y reglas de la cultura de la profesión para actuar y relacionarse con el otro, por ello, consideran que la ética profesional se construye a partir de las prácticas de sus docentes, pero también de las propias decisiones que ellos toman sobre el tipo de profesional que quieren ser.

Por tanto, se concluye que la RS del estudiantado sobre el *ethos* profesional al estar anclada en la eticidad de la profesión y en el *ethos* profesional convencional/heterónimo, significa que posiblemente desarrollarán o están desarrollando un *ethos* profesional más heterónimo que queda reducido a obedecer, asumir reglas, normas y las ideas de lo bueno y lo malo que la cultura profesional ha preestablecido, además de que su actuar profesional estará sujeto a la eticidad de la profesión, es decir, será obstaculizado, por su propia representación social, el desarrollo de un *ethos* profesional más autónomo, el cual requiere desarrollar un estudiante universitario y un docente del siglo XXI (UNESCO 2014; ANUIES, 2000; UAEM, 2011).

Por otro lado, el contenido de la RS que los futuros docentes poseen en torno a la tarea docente quedó conformada por doce categorías teóricas a priori y quedó organizado bajo la categoría *enseñar y dar clases*, ya que su fundamentación fue alta y porque en el discurso del estudiantado predominó la idea de que la tarea docente es principalmente enseñar, dar clases y transmitir conocimientos, función – de la tarea docente – que favorece el desarrollo de saberes teóricos (saber conocer) y obstaculiza el desarrollo de saberes técnicos (saber hacer), sociomorales (saber convivir) y existenciales (saber ser); lo cual a su vez favorece la heteroformación del sujeto en formación. Pero, el estudiantado no considera que la tarea docente sea *planear las clases*, por lo que cuando se relaciona la baja fundamentación de esta categoría y la categoría de enseñar y dar clases, se muestra que probablemente las prácticas a las que aluden sean reiterativas y poco reflexionadas, aunque no necesariamente tendrían que ser así, porque podría haber otras razones para que los sujetos no mencionaran la importancia de planear las clases.

Asimismo, el estudiantado comprende que el rol del docente es el ser un *guía para los estudiantes*, para que adquieran conocimientos y aprendizajes cuando el docente los conduzca por cierto camino, figura que es prescriptiva en la medida en la que el docente como guía, pretende establecer cómo y qué debe hacer el estudiante para aprender a conocer. Por tanto, si bien no le atribuyen al docente la figura de instructor (rol dirigido a la transmisión de conocimiento), ajustan

la figura de “guía” al desarrollo de saberes teóricos. Además, los futuros docente también entienden que la tarea docente en motivar a los estudiantes a aprender, idea que no es central en la RS y que queda desdibujada cuando la función principal del docente es enseñar y dar clases.

Respecto a la actitud, se halló que el estudiantado valora positivamente que el docente se *preocupe por sus estudiantes y que genere confianza*, pero se encontró también que los futuros docentes valoran negativamente a los docentes que son muy estrictos porque consideran que en lugar de que los estudiantes tengan respeto por ellos, generan una cultura de miedo, lo cual está relacionado con ambientes autoritarios que producen miedo y sometimiento. Otra valoración negativa es sobre las prácticas tradicionales, puesto que no están de acuerdo con que el docente siga promoviendo ese tipo de prácticas, lo que provoca que tengan una motivación para *transformar la enseñanza tradicional*. Y, por último, se identificó que los estudiantes tienen una posición a favor de que el docente sea un experto en contenidos, posición que se reafirmó cuando ellos mencionan que quieren ser docentes que poseen vastos conocimientos (*el docente como poseedor de conocimientos*).

Sobre la imagen que tienen los futuros docentes sobre la tarea docente, se encontró que *enseñar y dar clases* es la categoría central de la RS, por tanto, organiza los demás elementos de la RS. Pero, la imagen del estudiantado sobre la tarea docente quedó complementada con otras cuatro categorías, a través de las cuales se halló que para los sujetos el docente ideal es aquel que es experto en contenidos (imagen relacionada con la categoría enseñar y dar clases), el que ama su profesión, los conocimientos y la enseñanza (*el docente debe tener vocación*). Por último, se halló que para los futuros docentes la tarea docente se desarrolla al margen del aula, es decir en la *presencialidad*.

De esa forma, la tarea docente es – para el estudiantado universitario – dar clases, enseñar y transmitir conocimientos a los estudiantes de forma presencial, específicamente en un salón de clases, pero comprenden que esta función debe estar acompañada por una preocupación por los estudiantes, por promover el desarrollo de saberes en el mismo y por motivarlos a responsabilizarse de su propio aprendizaje; por tanto, consideran que el docente debe generar confianza y buscar nuevas formas de enseñanza. Para el estudiantado el docente es el que guía al estudiante por el camino que debe seguir para aprender y desarrollar principalmente saberes teóricos, por ello,

comprenden que el docente es un poseedor de conocimientos, un experto en contenidos y un ejemplo a seguir.

Por tanto, se concluye que la RS del estudiantado de la Licenciatura en Docencia sobre la tarea docente al estar anclada en la función de enseñar y el ser guía de los estudiantes, su futura práctica profesional posiblemente estará orientada en mayor medida a enseñar y favorecer el desarrollo de saberes teóricos obstaculizando el desarrollo integral del sujeto. Sin embargo, dicha representación social está alejada del rol y de la tarea docente que se requiere para el siglo XXI, ya que, por ejemplo, la UNESCO (1998B) sustenta que el docente debe ser un acompañante para favorecer que el estudiante se construya a sí mismo, lo cual refiere a un desarrollo teórico, técnico, sociomoral y existencial.

Límites y vetas de investigación

Todo proceso de investigación presenta límites que deben ser evidenciados para que sean tomados en cuenta en próximas investigaciones. Una limitación de este estudio fue que sólo se recuperó información de un solo instrumento, aspecto que limita la interpretación de la RS en la medida en la que los estudios sobre RS requieren de la triangulación de información, puesto que aprehender un objeto de representación es complejo y complicado. Otra limitación, es que los tópicos que se configuraron para hallar la actitud del estudiantado sobre los dos objetos de representación no provocaron que los sujetos expresarán emociones, además de que los tópicos de cada campo que conforma la entrevista no eran totalmente excluyentes entre sí, por tanto, es importante poner mayor cuidado en la creación de los tópicos de entrevista.

Un tercer límite de la investigación fue la forma en la que se integró la muestra de estudio, debido a que se asume que ese proceso provocó un sesgo en la investigación al no utilizar estrategias en las que cualquier estudiante de últimos semestres de la licenciatura en docencia pudiera participar en la investigación. Sin embargo, esa decisión metodológica fue resultado de las propias condiciones sociales, puesto que la pandemia del COVID-19 complicó el trabajo de campo y el acercamiento con los sujetos de investigación. Y, por último, otro límite de la investigación fue no considerar a otro u otros grupos de sujetos (estudiantes), puesto que la dimensión de información se hubiera enriquecido más si se hubiera identificado de dónde obtiene la información

el grupo sobre el objeto y compararla con otro grupo, para así generar conclusiones sobre cómo afectan las condiciones de producción y la información que les llega sobre el objeto en la RS que producen.

Respecto a las vetas de investigación, se insiste en la premisa de que el cambio de representaciones implica el cambio de prácticas, por tanto, sería interesante realizar un estudio sobre ¿cómo desde la formación profesional de los docentes es posible desestabilizar la RS que el estudiantado posee en torno a la ética profesional y la tarea docente? Además, por los resultados obtenidos, surgen las siguientes preguntas: ¿cómo favorecer la autoformación del estudiantado universitario? ¿cómo el docente puede favorecer el desarrollo de saberes sociomorales y existenciales? ¿cómo se puede favorecer desde el dispositivo formal universitario que el sujeto en formación desarrolle un *ethos* profesional autónomo? ¿es posible que la pandemia del COVID-19 haya provocado un cambio en la RS de los actores educativos sobre la tarea docente?

Referencias

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Abric (coord.), *Prácticas y representaciones*, (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán
- Alba, M. (2004). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo. En E. Romero (ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y civilizaciones del devenir de cuatro décadas* (pp. 55-83). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Alveiro, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *CES psicología* 6(1), 122-133. <https://bit.ly/3GIvJiD>
- Alonso, P. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista electrónica Educare*, 16(1), 15-26. <https://bit.ly/3sJo6R1>
- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles educativos*, 41(164), 65-81. <https://bit.ly/3nYvYgb>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. <https://bit.ly/1jYAYyo>
- Arbesú, M. y Piña, J. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *OBSERVAR*, 3, 42-54. <https://bit.ly/38tbp6s>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México. (2000). *La educación Superior en el siglo XXI. Líneas y estrategias de desarrollo*. <https://bit.ly/2V1f5nW>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. <https://bit.ly/2NkvGN8>
- Banch, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9, 3.1-3.15. <https://bit.ly/3FjHv1D>

- Barrera, M. y Yurén, T. (2005). Formación a distancia: innovación y tradición en posgrado. En Yurén, Navia y Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores*, (p. 19-45). Ediciones Pomares.
- Barroso, J. y González, J. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente. *Perfiles educativos*, 40(161), 69-86. <https://bit.ly/3fsvOrW>
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación-Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Gedisa Editorial. <https://bit.ly/39VrWQo>
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Foru: qualitative social research*, 6(1), s/p. <https://bit.ly/3bxdsa0>
- Campo, S. y Labarca, C. (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 160-174. <https://bit.ly/2XwjUbd>
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimientos y educación. *Revista colombiana de Educación*, (60), 71-91. <https://bit.ly/2uJO26p>
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, (69), 153-178. <https://bit.ly/3dIjeY4>
- Cossío, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. <https://bit.ly/3BwC50N>
- Covarrubias, P. (2011). Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios. *Sinéctica. Revista electrónica en educación*, 41, 1-36. <https://bit.ly/2MO17By>

- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones Sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65-83. <https://bit.ly/2XT6Az1>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Revista electrónica de Ciencias Sociales*, 11(21), 109-140. <https://bit.ly/38JdmxY>
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional para la educación en el siglo XXI*, UNESCO. <https://bit.ly/2UQJBSq>
- Díaz, A. (2019, 6 de marzo). *La profesión docente: Ángel Díaz Barriga* [ponencia]. Foro académico “La iniciativa de reforma educativa. Voces de la investigación”, México. <https://bit.ly/34xFYYP>
- Díaz, A. e Inclán, C. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://bit.ly/3uoq1yR>
- Estrada, C., Oyarzún, M. y Yzzerbyt, V. (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Psyche*, 16(1), 111-121. <https://bit.ly/2Y5vnBi>
- García, M., Vilanova, S., Señorino, O., Medel, G. y Natal, M. (2017). Relaciones entre formación disciplinar, concepciones sobre el aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 49-68. <https://bit.ly/2Zn1dHT>
- García, R., Sales, A., Molinet, O. y Ferrández, R. (2009). La formación ético profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la educación*, 21(1), 199-221. <https://bit.ly/3GF20Hv>
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, (259), 415-435. <https://bit.ly/3rGWD5f>
- Gebran, R. y Trevizan, Z. (2018). Social representations in the construction of professional identity and teachers ‘activity. *Acta scientiarum. Education*, 40(2), 1-11. <https://bit.ly/2xuJzWS>

- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Homo sociologicus, ediciones península.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación (6ª ed.)*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V. <https://bit.ly/3mgBcm8>
- Hickman, H., Alarcón, M., Cepeda, R. y Torres, X. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semántica. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (47), 1-16. <https://bit.ly/2YoQVGn>
- Hierro, L. (2019, 23 de julio). Planchado de senos: una tortura a las niñas para que no lleguen a mujeres. *El país*. <https://bit.ly/3l6eXkD>
- Hirsch, A. (2009). Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. *Revista electrónica de educación. SINÉCTICA*, (32), 1-16. <https://bit.ly/2ANTcSi>
- Hirsch, A. (2010). La formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(número especial). <https://bit.ly/304xPa2>
- Hirsch, A. (2019). Principios éticos que guían el desempeño de académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(29), 143-157. <https://bit.ly/2zgJPKr>
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée de Brouwer.
- Izarra, D. (2019). Actitudes de docentes y estudiantes de posgrado en educación. Aproximación a su identidad y ética profesional. *Edetania, estudios y propuestas socioeducativas*, (55), 117-129. <https://bit.ly/31lbZiQ>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Páidos.
- Lavado, S. y Setenta, I. (2003). Representaciones sociales: teoría y método. *Enfem. Investig. Desarro.*, 5(1-2), 60-71. <https://bit.ly/3w8Gfen>

- Luna, K. y Yurén, T. (2005). La formación de maestros de actividades culturales: entre la subjetivación y la militancia. En Yurén, Navia y Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores*, (p. 19-45). Ediciones Pomares.
- Maldonado, A., González, E. y Cajigal, E. (2019). Representaciones sociales y creencias epistemológicas. Conceptos convergentes en la investigación social. *Cultura y Representaciones Sociales*, (26), 412-432. <https://bit.ly/3msyM5a>
- Martikainen, J. (2019). Social representations of teachership based on students' and teachers' drawings of a typical teacher. *Social Psychology of Education*, 22, 579–606. <https://bit.ly/30lfQ1t>
- Mas Torelló, O. y Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. <https://bit.ly/3ffm5oO>
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6), 265-290. <https://bit.ly/30osvxF>
- Mendiroz, A. y Fiz, R. (2016). Creencias implícitas del profesorado emérito español: características de buenas prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 183-196. <https://bit.ly/34HFY10>
- Mireles, O. (2019). *Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el posgrado de la UNAM*. Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montanares, E. y Junod P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 93-103. <https://bit.ly/2xwjF51>

- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, 26(105-106), s/p. <https://bit.ly/3rmDmpw>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). *Globalización y Desarrollo* (LC/G.2157-SES.29/3). <https://bit.ly/3gCAjo7>
- Navia, C. y Hirsch, A. (2015). Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras de docentes en dos países de América Latina. *Edetania, estudios y propuestas socioeducativas*, (48), 117-130. <https://bit.ly/2Oh6GJD>
- Nespor, J. (1985). *The role of beliefs in the practice of teaching: final report of the teacher beliefs study* (informe n° 8024). ERIC. <https://bit.ly/3t0PE5a>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Página Oficial de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/2IfFs4R>
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Claning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://bit.ly/39Pq1Na>
- Pardal, L., Neto, A. Martins, A. y Goncalves, M. (2015). Identities and structure of teacher's word: a representation. *Procedia, social and behaviorial sciences*, 185, 165-171. <https://bit.ly/2Na6Qlr>
- Pérez, J. (2015). La ética profesional en la formación universitaria en México. *Edetania, estudios y propuestas socioeducativas*, (47), 93-107. <https://bit.ly/32VUJSi>
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(106), 102-124. <https://bit.ly/2lcVkqV>
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Merrero, J. (1994). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. A. Machado Libros S.A.
- Rodríguez, A. y Martínez, H. (2019). Conocimiento profesional del docente en educación superior: una confrontación entre lo real y lo deseado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(29), 25-41. <https://bit.ly/2BsWQ4q>

- Romero, C. y Yurén, T. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro*, (49), 22-29. <https://bit.ly/3BZBVca>
- San Román, S., Vecina, C. y Doncel, D. (2016). Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente. *Revista de la asociación de sociología de la educación*, 9(1), 130-149. <https://bit.ly/3efBx54>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. <https://bit.ly/3HoG7Nd>
- Sánchez, G. y Jara, X. (2017). El trabajo docente y las relaciones con el estudiantado desde las representaciones de docentes en formación. *Revista actualidades investigativas en educación*, 17(3), 1-22. <https://bit.ly/3buLN7r>
- Santana, L. y Hernández, E. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente. *Infancias Imágenes*, 13(2). <https://bit.ly/3pfF7BB>
- Santiago, R. y Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde adentro. *Edetania, estudios y propuestas socioeducativas*, (50), 191-208. <https://bit.ly/39DAcTH>
- Strauss, J. y Corbin, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Sospedra, M., Lloret, M. y Cañas, T. (2013). Percepción de los estudiantes de ingeniería civil sobre las competencias óptimas del docente universitario. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 41, 1-20. <https://bit.ly/3cQi9to>
- Suárez, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una facultad de Educación en Perú. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 166-182. <https://bit.ly/34WACCo>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1996). *Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3abMuo7>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998a). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. <https://bit.ly/3q0sdYC>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998b). *La Educación Superior en el siglo XXI. Informe de la conferencia mundial de educación superior*. <https://bit.ly/2OJVF4o>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <https://bit.ly/2Ii3Sd6>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Documento de trabajo. Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. <https://bit.ly/3t3ebqh>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI*. Reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - OREALC. <https://bit.ly/3ak0SNX>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2011). *Modelo Universitario*. Publicado en Órgano Informativo Universitario, Adolfo Menéndez Samará, México.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2021). *Página oficial de la UAEM*. <https://www.uaem.mx/>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2008). *Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)*. <https://bit.ly/38JjmXx>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://bit.ly/3jXf7tW>
- Velazquez, D. (2019). *Representaciones sociales que tienen los futuros profesionales de la educación sobre la Educación Escolarizada* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, no publicada].

- Vilanova, S., Mateos, M. y Basilisa, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75. <https://bit.ly/3bsiEJA>
- Vilatuña, F., Guajala, D., Pulamarín, J. y Ortiz, W. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. *Sophia, colección de filosofía de la educación*, (13), 123-149. <https://bit.ly/2ZH1cky>
- Villaroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <https://bit.ly/2zfDQ8b>
- Yurén, T. (1996). Educación centrada en valores y dignidad humana. *Enseñanza*, (14), 265-274. <https://bit.ly/3DmF91c>
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docente. En Yurén, Navia y Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores*, (p. 19-45). Ediciones Pomares.
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. Casa Juan Pablos.
- Yurén, T. (2011). Especialidad en herramientas básicas para la investigación educativa. Modos epistemológicos en la investigación educativa. Morelos, México: universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Yurén, T. (2013a). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Juan Pablos Editor y Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Yurén, T. (2013b). Ética profesional y praxis: una revisión desde el concepto de agencia. *Perfiles educativos*, 35(142), 6-14. Recuperado de: <https://bit.ly/2SB95k5>
- Yurén, T. (2021). Exposición como sesión privada con la Dra. Teresa Yurén.
- Yurén, T., García, F., Escalante, A., González, Z. y Velazquez, D. (2020). La representación del buen docente universitario entre Yurén, dos enfoques: transmisivo y constructivista. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 85(25), 239-265. <https://bit.ly/38zL04O>

Yurén, T., Navia, C. y Hirsch, A. (2013). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. *Edetania, estudios y propuestas socioeducativas*, (43), 235-252. <https://bit.ly/3nbH5E5>

Yurén, T., Pons, L. y Briseño, S. (2016). La ética del reconocimiento: clave en la transformación de prácticas académicas. *Edetania, estudios y propuestas socioeducativas*, (50), 17-31. <https://bit.ly/2uHoCaf>

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) – Maestría en Investigación Educativa (MIE)

Investigación: Representaciones sociales de los futuros docentes sobre el *ethos* profesional y la tarea docente

Guion de Entrevista

Presentación: Mi nombre es Diana Velazquez, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa, y te agradezco de antemano por aceptar participar en este proyecto de investigación que tiene como propósito fundamental, conocer las representaciones sociales que tiene un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Docencia sobre el *ethos* profesional y sobre la tarea del docente.

• Datos generales

Semestre:

¿Por qué elegiste estudiar en la UAEM?

¿Por qué decidiste estudiar la Licenciatura en Docencia?

¿Cómo ha sido tu experiencia formativa en las unidades curriculares modalidad híbrida o virtual en relación con tu aprendizaje?

• Campo de información

1. ¿Qué es para ti la ética profesional del docente?
2. ¿Cómo crees que se ha construido tu ética profesional?
3. Para ti, ¿Cuál es la tarea principal del docente?
4. Si pudieras decir qué es la ética profesional en tres palabras ¿cuáles serían?
5. Para ti ¿qué es la formación del estudiante?
6. Si has escuchado algo sobre el *ethos* profesional ¿Qué sabes sobre eso?
7. ¿Cuál consideras que es el rol del docente en los procesos de formación?
8. ¿De qué manera crees que la tarea del docente favorece la autoformación/ autoaprendizaje del estudiante?
9. ¿Cómo crees que se configura la ética profesional en un universitario?
10. ¿Podrías mencionar tres actividades esenciales que realiza el docente?

• Campo de representación

11. ¿Qué es lo primero que viene a tu mente cuando escuchas “ética profesional”?
12. Si pudieras conformar una imagen que represente la “tarea del docente” ¿qué incluirías?
Podrías dibujarla...

13. Si tuvieras que elegir un objeto, imagen o cosa que represente la ética profesional del docente ¿cuál sería? ¿Por qué ese objeto/imagen o cosa representa la ética profesional?
14. ¿Qué es lo que quisieras que tus futuros estudiantes pensarán de ti como docente?
15. ¿Crees que la ética profesional es algo externo o interno de una persona? ¿Por qué?
16. Si pudieras describir al docente ideal ¿qué características tendría?
17. ¿Por qué crees que es necesario o no que un universitario de tu carrera tenga ética profesional?
18. ¿Cómo quieres ser tú cuando seas docente?
- **Campo de actitud**
19. Comparte una experiencia en la que tú hayas sentido que un maestro es o tiene las características que mencionas sobre lo que tú quieres ser cuando seas docente (esta pregunta se reconstruye a partir de la respuesta dada por cada estudiante en la pregunta anterior).
20. Imagina que ya eres docente, ¿podrías mencionar una situación con un problema ético? ¿Qué haces para resolver la situación?
21. ¿Qué significa para ti ser un docente?
22. ¿Qué estudiantes esperas tener en un futuro?
23. ¿Qué piensas de la siguiente frase: la tarea del docente favorece la autoformación del estudiante?
24. Si has tenido la oportunidad de ver qué un compañero estaba cometiendo una conducta no ética ¿qué hiciste?
25. ¿Qué es lo que más te gusta de estar formándote como futuro docente?

Anexo 2. Consentimiento informado

Consentimiento informado

INVESTIGADOR

Esta ficha de consentimiento tiene el propósito de presentar un panorama general de la investigación a los participantes, precisar el rol que tendrían en la misma, y obtener su consentimiento tanto para participar en la investigación, como de usar la información proporcionada.

La investigación, *Las representaciones sociales de los futuros docentes sobre el ethos profesional y la tarea docente*, es desarrollada por la estudiante de posgrado Diana Lizette Velazquez Albavera bajo la dirección de la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer, dicha investigación, se realiza en el marco del programa de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con el objetivo de desentrañar las representaciones sociales que tiene un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Docencia. Área de estudio: ciencias sociales y humanidades – UAEM, sobre el *ethos* profesional y la tarea docente.

Si usted acepta, participará en la investigación como informante, para ello se le pedirá permitimos realizar una entrevista de forma virtual por Google Meet en el horario convenido tanto por el investigador como por usted. La entrevista tendrá una duración no mayor de una hora, y se autorizará tomar audio de la misma para poder transcribirla.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se obtenga será confidencial y solo para el objetivo de la investigación. Su entrevista quedará registrada bajo un número de identificación, por tanto, serán anónimas.

Si tiene dudas sobre el proyecto, puede realizarlas en cualquier momento. Además, usted podrá retirarse de la entrevista en cualquier momento u omitir su respuesta sobre algún tema que a usted le parezca incómodo o inadecuado.

De antemano, le agradezco por su tiempo y disposición para participar en la investigación.

PARTICIPANTE

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la estudiante de posgrado Diana Lizette Velazquez Albavera. He sido informado (a) de que el objetivo de la investigación es “Conocer las representaciones sociales de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la UAEM sobre el *ethos* profesional y la tarea docente”.

Me han indicado que participaré en una entrevista que se realizará de forma virtual, la cual tendrá una duración no mayor de una hora.

Reconozco que la información que yo proporcione para esta investigación será estrictamente confidencial y utilizada únicamente al margen del objetivo de la investigación. He sido informado de que: las dudas que tenga sobre la investigación puedo externarlas en cualquier momento, que puedo retirarme de la entrevista si así lo deseo y que puedo dejar de contestar cualquier pregunta si es incómoda o inadecuada.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Diana Lizette Velazquez Albavera al teléfono 7771913947 o al correo electrónico dianalvalb@gmail.com , o a la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer a través del correo electrónico anaescalante7@hotmail.com

Si usted está de acuerdo con participar en esta investigación, es necesario que al iniciar la entrevista lo manifieste de forma verbal, por ejemplo, debe expresar: que ha sido informado del objetivo de la investigación, de su participación en la misma, que está participando de forma voluntaria, que está de acuerdo con que se tome audio de la entrevista, que será anónima y que la información que proporcione será confidencial.

Anexo 3. Dibujos del estudiantado sobre la tarea docente

