



LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA FORMACIÓN DOCENTE. APORTES PARA EL ACTO PEDAGÓGICO INICIAL

Rosa González-Llontop*

rosagonll@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-7516-8022

Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”

Carlos Alberto Otero-González**

carlosog15@gmail.com

orcid.org/0000-0002-63359083

Universidad Señor de Sipán

Recibido: 10/05/2018

Aprobado: 15/10/2018

RESUMEN

El presente trabajo tiene la finalidad de aportar elementos para entender el acto pedagógico inicial de la formación docente, a partir de su relación con la teoría de las representaciones sociales. Se intenta comprender los conceptos y características del acto pedagógico en sus primeras facetas, así como las nociones que sustentan las teorías de las representaciones sociales hasta lograr su vinculación. El estudio tiene carácter documental por lo que se examinan los teóricos e investigadores de las áreas de práctica pedagógica inicial y representaciones sociales. En la revisión se encontró que las representaciones sociales de los profesores, sobre la docencia, se estructuran en torno a aspectos como la identidad, los significados que atribuyen los grupos sociales a la docencia y la importancia de los valores y actitudes hacia la carrera docente. Su mayor aporte estriba en conectar las dos concepciones y proponer su perspectiva aplicativa en la práctica profesional.

Palabras clave: formación inicial; acto pedagógico inicial; práctica docente; representaciones sociales.

***Rosa González-Llontop.** Doctora en Ciencias de la Educación. Maestra en Ciencias: Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Profesora investigadora REGINA. **Universidad de adscripción:** Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque, Perú).

****Carlos Alberto Otero-González.** Magíster en Administración. Becario de Alianza del Pacífico-ICETEX. Docente de Investigación en la Escuela Profesional de Administración. Jefe del Centro de Investigación de Mercados en la Universidad Señor de Sipán. **Universidad de adscripción:** Universidad Señor del Sipán (Chiclayo, Perú).

SOCIAL REPRESENTATIONS AND TEACHING TRAINING. CONTRIBUTIONS FOR THE INITIAL PEDAGOGICAL ACT

ABSTRACT

This paper aims to provide elements to understand the initial pedagogical act of teaching training, from its relationship with the theory of social representations. We try to understand the concepts and characteristics of the pedagogical act in its first facets, as well as the notions that support the theories of social representations until they are linked. The study has a documentary nature, so the theorists and researchers of the areas of social representations and initial pedagogical practice are examined. In the review it was found that the teachers' social representations, about teaching, are structured about aspects such as identity, the meanings attributed by social groups to teaching and the importance of values and attitudes towards the teaching career. Its greatest contribution is founded on connecting the two conceptions and proposing their application perspective in professional practice.

Key words: initial training; initial pedagogical act; teaching practice; social representations.

Introducción

Para abordar cualquier proceso formativo profesional docente se deben recuperar las experiencias vividas de los estudiantes en torno a las bases del desempeño docente en la práctica preprofesional, pues es entonces cuando se pone de manifiesto la aplicación de las acciones didácticas y pedagógicas adquiridas durante su formación. Tal como lo afirma Ramacciotti (2015), la práctica preprofesional es una actividad integradora contextualizada que ubica al estudiante como futuro profesional en su rol dentro de la sociedad. En principio, Díaz Barriga (2006) resalta que durante esta instancia el estudiante que va a un escenario real debe vivenciar sus aptitudes laborales y “construir un sentido de pertenencia a la comunidad profesional” (p. 28), además en la actividad preprofesional se logra el aprendizaje con una “cognición situada” (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Díaz Barriga, 2003) es decir, una apreciación de la realidad dentro de su propio contexto y su internalización.

En esta época de prácticas dentro de las aulas es cuando emerge la posibilidad de revelar los enfoques teórico-analíticos presentes en las representaciones sociales que subyacen en el pensamiento de los futuros docentes. Todo ello tiene implicaciones en los procesos de acción pedagógica que quedarán plasmados al momento de desempeñar lo que aquí se denominará el acto pedagógico inicial.

El Acto Pedagógico Inicial (API) se entiende como una etapa (aun cuando se trate de educación dirigida a adultos), en la que el estudiante logra desarrollos en un escenario integrador en términos de: a) el saber, b) el saber hacer, c) el ser y, d) las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en las que se construyen, se utilizan y se comunican nuevos saberes.

Todo ello conforma un proceso complejo en el que confluyen múltiples factores que se concretan en teorías, lineamientos y políticas. Asimismo, se piensa como un gran

proyecto de socialización laboral, en cuya plataforma el estudiante se forma en y para el trabajo, lo que implica, no solo, la formación en los saberes y prácticas propias de la profesión, sino también, la formación afectiva y valorativa que le permita reconstruir los problemas propios del desempeño laboral y la vida institucional.

El interés por estudiar el acto pedagógico inicial surge a partir de la existencia de experiencias de formación que involucran a diferentes cátedras y asesores pedagógicos (llamados tutores de Práctica Profesional o tutores de Fase Docente Administrativa, en otras latitudes) en un esfuerzo por mejorarlo, específicamente, en los escenarios de la práctica preprofesional. Dichos trabajos han puesto en evidencia interesantes relaciones y particularidades de la enseñanza universitaria, asimismo, se han identificado factores asociados a los cambios (Astudillo y Rivarosa, 2001; Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009; Mazzitelli, 2013). Sin embargo, es valioso continuar investigando acerca de la real incidencia y aprovechamiento de la formación para provocar cambios sustantivos. Para Fernández y Ramírez (2006):

la formación docente, como proceso que involucra a la persona en su totalidad, supone indagar concepciones, representaciones, imágenes, así como, historias y modos de aprender, construidos en interacción con los contextos sociales en las prácticas pre profesionales, que permiten analizar y comprender el propio devenir, develando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura tarea docente. (p. 1)

De allí que la formación de profesores se convierta en uno de los caminos para enfrentar los cambios que son necesarios para mantener el equilibrio social y el respeto a la dignidad humana; lo cual, necesariamente, demanda cuestionarse acerca de la formación de los nuevos profesores que la sociedad requiere. En este caso, la preocupación central es la necesidad de profundizar aspectos personales, de las trayectorias de formación y creencias de los sujetos involucrados, para el logro de transformaciones curriculares.

En este sentido, el acto pedagógico inicial se asume en la práctica, como un escenario de comunicación educativa, en el que suceden interacciones que posibilitan la construcción progresiva e integrada del conocimiento disciplinar, interdisciplinar y profesional, por parte del estudiante. De este modo, la práctica del acto pedagógico inicial, es una estructura sistémica, donde se articulan áreas profesionales, niveles, campos institucionales, sectores de conocimiento, necesidades contextuales y particulares del estudiante y recursos, todo lo cual, posibilitará la integración psicológica, por parte del estudiante, de los elementos que conforman la matriz disciplinar de las profesiones.

Todo esto se entiende en razón de que estos saberes son concebidos como un pensamiento práctico que se genera, permanece y transforma mediante procesos comunicativos cotidianos (Bourdieu, 2007; Jodelet, 1984; Moscovici, 1979; Zabalza, 2013).

Esta es la razón para optar por una visión y un manejo sistémico de la práctica en el acto pedagógico inicial. De igual modo, uno de los mayores retos de la sociedad del

siglo XXI es la formación de las nuevas generaciones, por lo que cualquier cambio educativo está ligado a su formación y transformación.

Desde esta perspectiva, el presente artículo tiene como propósito aportar elementos para entender el acto pedagógico inicial de la formación docente, a partir de su relación con la teoría de las representaciones sociales, lo cual va a permitir que se intente dar respuestas a interrogantes como: ¿existe relación entre el desempeño en la práctica docente inicial (API) y las representaciones sociales? ¿Cuáles son los aprendizajes y contenidos relevantes en la formación inicial y que podrían tener cabida en las representaciones sociales de los estudiantes? ¿Cuáles son las nociones que vinculan las representaciones sociales y la práctica preprofesional?

Para dar cumplimiento a ese propósito central se revisan algunas concepciones de la formación profesional inicial y su vinculación con las representaciones sociales, para al final ofrecer una reflexión sobre estos vínculos y sus beneficios en la formación docente.

El acto pedagógico inicial en la formación docente

El acto pedagógico inicial es la etapa destinada a preparar a los futuros profesores para el ejercicio de la actividad profesional de la enseñanza. Es una etapa con un valor propedéutico añadido. Sus contribuciones a la profesionalización son también limitadas a dos semestres académicos, en la mayoría de las universidades de Perú, pero son períodos imprescindibles. Estos representan parte de la clave para una educación de calidad. El componente del acto pedagógico inicial implica cinco fases: selección de materiales, ensayo didáctico, mini sesiones de aprendizaje, observación in situ y portafolio de incidencias.

La labor docente en el acto pedagógico inicial se caracteriza por la complejidad, singularidad y simultaneidad de las interacciones que en ella se suscitan. Sin duda, un proceso de esta naturaleza está rodeado de diversas concepciones, dilemas y obstáculos sobre los que cada practicante transita y actúa. Por tanto, se requiere una preparación que garantice al futuro profesional un desempeño de reconocido valor social.

Desde una postura clásica, el profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura (Blat y Marín, 1980). Más adelante, desde una perspectiva actual, acorde con las demandas de la sociedad contemporánea del conocimiento, Imbernón (2006) hace énfasis sobre los cambios culturales que debe afrontar el docente por lo que es necesario un profesional crítico y autónomo que esté dispuesto a su constante entrenamiento y aprendizaje propio. En concordancia con este nuevo enfoque y en la búsqueda de una postura integradora, Nieva y Martínez (2016) definen la formación docente como:

Un proceso de aprendizaje pedagógico desde las potencialidades de los sujetos implicados, sistemático, investigativo y dialógico, de configuración y autotransformación del docente, que abarca componentes educativos, el

vínculo cognición-afecto, orientado al aprendizaje significativo y desarrollador que responde a las necesidades de desarrollo personal de sí y de sus estudiantes. (pp. 16-17)

También se suma un valor especial a la intencionalidad del profesor en la búsqueda de sus nuevos logros interactivos, y se agregan elementos comunicacionales, además de tratar de comprender las labores de la interdisciplinariedad para lograr un cambio social. Los profesores se encuentran permanentemente en desarrollo, por esa razón “el docente es concebido como aprendiz” (Nieva y Martínez, 2016, p. 17).

En consecuencia, el sentirse incompleto, asumir una postura de provisionalidad y no creer que ya se es un individuo “formado”, es fundamental en esta nueva perspectiva. La formación de profesores debe ser uno de los caminos para enfrentar los cambios que son necesarios para mantener el equilibrio social y el respeto a la dignidad humana; lo cual, necesariamente, demanda cuestionarse acerca de la preparación de los nuevos profesores que la sociedad requiere y sobre las representaciones sociales acerca de la formación inicial.

En este caso, la preocupación central es la necesidad de profundizar aspectos personales, de las trayectorias de capacitación y creencias de los sujetos involucrados, para el logro de transformaciones curriculares

Estos rasgos implican una multiplicidad de tareas, ya que los docentes hacen muchas cosas más que “enseñar un contenido”: educan a sus alumnos, participan en actividades complementarias y extraescolares, se relacionan con padres y otros miembros de la comunidad educativa, etc. A su vez, estos quehaceres los pueden desempeñar en una gran variedad de contextos. Las escuelas son diversas, porque diversa es la sociedad y el docente deberá moverse en diferentes entornos (urbano, rural, marginal, de titularidad pública o privada, etc.), con diferentes grupos de alumnos, con distinta implicación profesional (cargos directivos, tutores coordinadores de ciclo, directores de departamento, etc.), y para todas ellas debe estar preparado.

Por consiguiente, la experiencia preprofesional se entiende como una actividad con una serie de dilemas y tensiones importantes, en ese proceso de transición (Ramírez Ramírez, 2016) que va de ser estudiante a insertarse en la actividad de trabajo en sociedad. Aunque, Ramírez Ramírez (2016) analiza la situación de estudiantes de otra área del conocimiento, bien vale extrapolar seis dilemas de los estudiantes en actividad preprofesional, que encontró en su estudio: pasar de los libros a la práctica; atender los casos particulares; usar estrategias de intervención; lograr empatía con los individuos involucrados; posicionamiento identitario y compromiso con la práctica con seguridad (pp. 37-46).

El API incluye, entonces, una actividad preprofesional en la que el estudiante-docente se encuentra bajo una presión importante que le llevará a demostrar tanto sus aprendizajes previos como su asertividad en el propio lugar de trabajo.

La complejidad del acto pedagógico inicial

La acción educativa pasa por múltiples dimensiones y la educación y el trabajo docente ya no se limitan a la interacción exclusiva entre el profesor y el alumno, en la que el docente es el emisor del saber y el alumno el receptor de ese conocimiento, sino que ahora interrelacionan otras variables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a saber: la institución escolar, el entorno inmediato, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas educativas, los medios y recursos utilizados, la estructuración del espacio, las tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas concepciones de la realidad bajo enfoques sistémicos, la influencia de la sociedad del conocimiento y las realidades virtuales, entre otros.

En palabras de Gimeno Sacristán (1991, p. 241), “la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto que en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos”. Este espacio social, laboral y del conocimiento demanda sujetos cualificados y competentes para desenvolverse en los distintos ámbitos profesionales.

Los futuros profesores asocian el saber del acto pedagógico inicial con un saber-hacer práctico entrelazado con un saber-ser, que se van adquiriendo y desarrollando a través de diferentes puntos como el compromiso que tienen los estudiantes con su carrera al momento de ingresar a ella, la motivación que sienten hacia la profesión docente, el interés en ser partícipes activos en la construcción de la sociedad y las expectativas que estos tienen respecto a lo que van a hacer una vez que se integren al mundo del trabajo; todos los cuales se van reforzando o debilitando a medida que se avanza en los estudios (Caballero, 2013; NailKröyer, 2010).

Se observará que cada uno de estos elementos (compromiso, motivación, interés, vocación) forma parte de las representaciones que se entretienen en la preparación del nuevo docente. Las concepciones propias de cada modelo de enseñanza, paradigma o estrategias metodológicas aprendidas y puestas en la práctica profesional también serán parte de las materias que alimenten las representaciones sociales de los aprendices.

Una de las mayores críticas a la formación inicial docente es la disparidad en el énfasis que ponen las instituciones en cuanto al aprendizaje de lo disciplinario, lo pedagógico y lo didáctico. Algunas posiciones defienden la idea de que un especialista en cualquier área, por el solo hecho de serlo tiene las facultades y aptitudes para enseñar pero son imprescindibles las destrezas didácticas en los actos pedagógicos integrados (Cfr. Beillerot, Planchar-Laville y Mosconi, 1998; Chevallard, 1997; Illas, 2017; Meirieu, 2009). A los efectos, la formación docente se ve cuestionada y motivada a la vez, ya que se debe promover el rol docente que la sociedad demanda. De esta forma, se concibe al docente como un profesional capacitado para reconstruir el conocimiento pedagógico a partir de la experiencia a la que se enfrenta cotidianamente. No se puede esperar que solo con el saber disciplinar el profesional se convierta en un docente acreditado (Zabalza, 2009).

A esto se suma la espera de que todo proceso formativo contribuya a forjar en los profesionales un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes con sus

correspondientes fundamentos axiológicos, que les permitan alternar, recrear y reconvertir continua y lúcidamente sus habilidades y competencias, según lo exijan los requerimientos de los contextos culturales, sociales y escolares en que les corresponda ejercer su quehacer (Cornejo, 1999).

Algunas investigaciones, han abordado el acto pedagógico inicial desde diversos ángulos en función de su complejidad. Maciel de Oliveira (2003), por ejemplo, realizó una práctica con el empleo de la investigación-acción: se trabajó en un proceso de observación desde la propia actividad de inicio y el análisis de los fundamentos teóricos, se elaboró un plan de seguimiento a partir del primer semestre y finalmente se estructuró una guía por fases con la que se implementó la experiencia. La intención final fue que los docentes, en sus primeras etapas, lograran desarrollar habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluarse a sí mismos en concordancia con los contenidos a enseñar.

Desde otro ángulo, Fernández y Ramírez (2006) encontraron en los relatos de los asistentes a las actividades preprofesionales sugestivas ideas sobre las condiciones que deberían tener los estudiantes, previas a las prácticas, y la concepción de sus vivencias.

La práctica docente es, obviamente, un proceso de sofisticación cognoscitiva y metacognoscitiva, es una experiencia para conocer nuevos contextos y afrontar novedades vivenciales que pueden abordarse con éxito si hay una consciencia del propio acto pedagógico.

Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación conceptual

La teoría de las representaciones sociales es un concepto acuñado en el campo de la psicología social, es introducido por Serge Moscovici en el año 1961, cuando publica su obra *La psicanalyse, son image et son public*, en la cual analiza los procesos cognitivos y sociales a través de los cuales los individuos estructuran un determinado concepto y lo convierten en sentido común (Moscovici, 1979). Este nuevo concepto transforma la perspectiva de Durkheim (1858-1917), quien desde el campo de la sociología estudia las religiones primitivas como el *toteísmo*, llegando a plantear la teoría de las representaciones colectivas en el año 1898, a través de la cual procura explicar cómo los sujetos construyen la realidad, cómo se organizan jerárquicamente y cómo construyen una visión de mundo.

En esta teoría se plantea que los hechos sociales se diferencian del sujeto individual; y que las representaciones son más complejas que la simple reproducción de ideas, que “son una fuerza que suscita en su alrededor un torbellino de fenómenos orgánicos y físicos” (Durkheim, como se citó en Rocha y Murga, 2004, p. 168). Asimismo, el sociólogo francés asevera que “toda idea representa un objeto”; y en segundo lugar, que el sistema de creencias o imágenes mentales que gobiernan la realidad individual son diferentes de las que rigen la realidad colectiva; aunque este autor también hace hincapié, en que en “todos los sistemas de creencias (...) debe haber necesariamente un cierto número de representaciones fundamentales (...) que, a pesar de la diversidad de formas (...) tienen en todas partes la misma significación objetiva y cumplen en todas partes las mismas funciones” (Durkheim, 1968, p. 10).

Moscovici (1979) explica que “si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de capturar, el concepto no lo es” (p. 27), dados los múltiples aspectos que entran en acción, tales como los procesos cognitivos individuales y colectivos, los modelos de comportamiento aceptados socialmente, las formas y redes de comunicación, los contextos sociales, culturales e históricos que se viven.

En consecuencia, la teoría de las representaciones sociales procura entender el conocimiento que circula en forma espontánea y cotidianamente, el cual se caracteriza porque se encuentra en permanente proceso de hacerse. Por ello, sin llegar a construir una definición acabada que podría abreviar su alcance conceptual; Moscovici (1979) se aproxima a entender las representaciones sociales como:

Un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos, los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo. (...) 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, liberan los poderes de su imaginación (p. 18)

Posteriormente, este mismo autor elabora una definición más explícita sobre las representaciones sociales, señalando que:

Por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común (Moscovici, 1981, p. 189)

Moscovici y Hewstone (1986) señalan que la teoría de las representaciones sociales procura explicar la divergencia entre el pensamiento basado en la ciencia y sus procesos reflexivos y el pensamiento de sentido común, cargado de teorías implícitas y creencias populares que actúan como una especie de prisma, que brinda una manera de ver los sucesos o conceptos, una forma de otorgarles significado y actuar en la vida cotidiana.

Moscovici (1989) explica que la importancia de las representaciones sociales estriba en los procesos de intercambio e interacción de un concepto o de un objeto más que por el mismo proceso de elaboración individual o grupal. Este proceso de transmisión de un concepto, conlleva la progresiva elaboración de una imagen o idea, pero, además, ocurre en un contexto histórico específico, del que se heredan algunos rasgos y poderes.

De manera que, las representaciones sociales dicen tanto de lo que se percibe, como de quien lo percibe, por tal razón sostiene Girola (2000) que “el mundo de la vida social es el producto de las interacciones entre las personas, y a la vez, es lo que es porque es interpretado por esas personas en su interacción” (p. 45).

Para Gimeno Sacristán (1997), las representaciones sociales o el conocimiento de sentido común, por “su ligazón a las circunstancias vitales hacen que, como elaboración cognitiva, muestre variaciones importantes en distintas épocas y en distintos lugares” (p. 139). No es algo que los sujetos ostenten en el mismo grado y de la misma manera, depende de la posición que ocupan en la sociedad y de la apropiación que hacen del saber con referencia a su vida cotidiana. No es tampoco simple reproducción, sino que, como se viene sosteniendo, es una construcción individual y colectiva de un sujeto en relación con otro sujeto.

Vergara (2008) señala que las representaciones, por ser formas de comprenderse y de ofrecerse a sí mismos y a los demás, son la clave de la comprensión de la cultura y de las identidades grupales y sociales. Pueden entenderse a los profesores como verdaderos individuos que discurren en un mundo de interacciones permanentes y que están mediados por las construcciones sociales y a su vez influyen en todo su entorno.

Partiendo de estos planteamientos, la revisión de los conceptos y cualidades de las representaciones sociales permite, a su vez, conocer formas y contenidos de las construcciones colectivas de la realidad social educativa que se forja en las instituciones de formación docente. Situación que favorece la toma de conciencia para accionar y repensar las prácticas cotidianas de los docentes, las cuales pueden producir efectos considerables en la nueva construcción del conocimiento del educador en formación.

La fundación de las representaciones sociales sobre la actividad docente en el acto pedagógico inicial, comienza desde el momento en que el individuo ingresa a cursar la carrera en la universidad o instituto universitario. El mundo interno de cada individuo, determinado tanto por su herencia, como por las interacciones con los otros, se combina con el mundo externo, que le sugiere cambios en su comportamiento para dar paso a una nueva realidad interna. Es decir, se va fraguando un cambio al combinarse el pensamiento y las acciones individuales con las colectivas que le aluden un comportamiento diferente, una actitud diferente.

En este orden de ideas, las representaciones sociales pasan por dos procesos importantes en su conformación que explican cómo los individuos al interactuar permanentemente, transforman un conocimiento en una representación y luego esta representación transforma lo social.

Representaciones sociales del trabajo docente

Dentro de las investigaciones sostenidas del tema de las representaciones, vale mencionar a Banchs (2000), una de las autoras venezolanas que ha estudiado ampliamente las representaciones sociales y quien destaca su ámbito procesual, es decir, insiste sobre los procesos de pensamiento que tienen como base la construcción de la realidad social, pero subordinada al impacto de la comunicación en las interacciones colectivas.

Su trabajo, en conjunto con los citados supra, sirve asimismo, para considerar estas nociones con el objeto de reflexionar sobre los vínculos entre las representaciones

sociales y el trabajo docente de acuerdo con el proceso de formación y la dinámica de pensamiento que se va configurando desde la interacción en las aulas de clase, en el transcurso de la carrera para formarse como docentes.

De acuerdo con los programas, en casi todos los ámbitos universitarios nacionales e internacionales, al inicio de la carrera se cursan materias que son de la formación básica, es decir, son asignaturas que deben cursarlas todos por igual. Luego se va incrementando la especialización, es decir comienzan a cursar asignaturas de la mención que se ofrece en las facultades. A medida que transcurre su carrera, los estudiantes van transitando por saberes que configuran su fondo de base (*background*) y experiencia profesional, para definirse como docentes en formación y posteriormente educar a la ciudadanía. En otras palabras, en este recorrido con procedimientos dialécticos, teóricos y prácticos, el estudiante aprende a reproducir su ser particular y a sentirse parte de la comunidad docente. Se interpreta con ello que el sentido de la profesionalización busca situar al futuro docente en este caso, como la voz autorizada para transmitir saberes, que ejercerá según su especialidad. Al respecto, Araya (2002) señala que las construcciones que hacen los individuos sobre la realidad, están determinadas por la interacción y la lógica del pensamiento social.

El análisis de las representaciones de nuestros estudiantes debe articularse con la indagación de las tradiciones que han constituido a la formación docente en el Perú y las huellas de estas que se conservan en las prácticas. Estas tradiciones son definidas por Davini (1995) como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen porque están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas de los sujetos.

Por su parte, Ferry (1997) afirma que, en el espacio y el tiempo de la formación docente, no se trabaja sobre la realidad sino sobre representaciones de esta. Entonces, son las representaciones de los hechos las que permiten al sujeto en formación anticipar las situaciones reales, por lo que es necesario instrumentar a los estudiantes de docencia para la reflexión y el análisis, con el fin de que puedan representarse y a su entorno, en la complejidad de la realidad con la que van a trabajar y comprenderla en su singularidad. Hay que considerar las propias imágenes y representaciones que configuran los docentes sobre sus individualidades y relaciones colectivas, en este devenir de la construcción del sí mismo.

González Rivas (2015, pp. 42-43) en un trabajo con enfoque cualitativo bajo la corriente de la etnometodología, se planteó como propósito “construir una aproximación teórica que permita la comprensión de las representaciones sociales sobre el trabajo docente en los estudiantes que se forman para la profesión de la educación en las universidades de Venezuela. La autora presenta una aproximación sobre las representaciones sociales con tres descriptores capitales: 1) “**elementos cotidianos** anclados en el subconsciente y que dibujan una actitud de sumisión por parte de los participantes ante las imposiciones sociales”, de allí que ante la profesión docente la visión de algunos practicantes es de minusvalía, de vocación tradicional o la que impone la familia; 2) **elementos profanos** que “revelan en el accionar como estudiantes de la carrera, una controversia para la colectividad docente, calificándoles muchas veces de inseguros, faltos de ética y de compromiso con la profesión”, son aquellos que estiman que ser docente es una última opción profesional y que es de las carreras peor

remuneradas y menos estimadas; 3) “**elementos auténticos** que inciden en (...) el accionar de la vida. Dichos elementos son la vocación, en el sentido de gustarle lo que está haciendo, más la capacitación adecuada para potenciar el buen desempeño del que pretende enseñar”.

Para estas reflexiones, es de gran valor este antecedente pues los tres elementos mencionados (cotidianos, profanos y auténticos, González Rivas, 2015), se suman a las ideas sobre la construcción de las representaciones sociales de los estudiantes que están en proceso de asumir la docencia como su profesión y orden de vida. De ellos, los elementos que apuntan a la “autenticidad” se ajustan a las necesidades de una sociedad deseosa de docentes comprometidos.

El considerarse un profesional implica un comportamiento particular de cómo hablar, cómo pensar, actuar y ver, que lo coloca ante los otros como modelo y como reivindicador de las tradiciones culturales y sociales que se han configurado históricamente y que permanecen arraigadas en el marco del universo simbólico que conforman las instituciones educativas. Sin embargo, existen otros horizontes acerca del desempeño profesional docente, relativo a las posibilidades de convertirse en “cruzadores de fronteras” como bien lo señala Southwell (2009) que implica ir de una época a otra, articulando los saberes entre ellas, para construir nuevas referencias culturales. Algunos podrán cruzarlas.

Reflexiones finales

La teoría de las representaciones sociales llegan a aportar elementos para entender el acto pedagógico inicial de la formación docente, en tanto que los estudiantes de docencia en el momento crucial de la práctica preprofesional internalizan y transforman sus concepciones sobre la idea de llegar a ser docentes. Es decir, en esta instancia se observa cómo los sujetos construyen la realidad y su visión de mundo, y cómo se organizan hasta conceptualizar esas realidades en imágenes que podrían apoyar sus creencias.

En síntesis, podemos afirmar que las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia se estructuran en torno a aspectos como la identidad, los significados que atribuyen los grupos sociales a la docencia y la dimensión educativa de los valores y las actitudes hacia la carrera docente. Actualizarse en el conocimiento didáctico, profundizar el conocimiento de procesos de aprendizaje, reflexionar sobre su práctica cotidiana de aula y autoevaluarse en función de la práctica inicial deben convertirse en compromisos tanto de los docentes en formación, como de la institución que les guía.

En el tramo final de la carrera, los alumnos han cursado todas las asignaturas teóricas que pueden fundamentar su práctica, lo que les permite un actuar menos intuitivo y podrían tener una representación diferente a las situaciones anteriores en comunidad sobre su propia práctica y la de sus pares. Todo ello, puede, en cierta medida, tener un efecto positivo en la toma de consciencia sobre su propio actuar y de ese modo modificar la práctica y mejorarla. Es básico crear un clima de confianza pero también se debe responsabilizarlos en lo que desencadena verdaderamente en ellos ese momento de su formación o de su carrera: un proceso de reflexión.

A pesar del reconocimiento del aporte de las experiencias docentes en el terreno de formación, es necesario poner en relieve la recurrente dificultad del vínculo teoría - práctica, es decir el hecho de movilizar los saberes formales del aula a las situaciones reales del ejercicio preprofesional y concientizar al estudiante de esta movilización. Es esencial, en consecuencia, que las relaciones teoría-práctica se acerquen y confronten en lo vivencial y social.

Los aprendices podrían hacerse conscientes de cuáles son las representaciones sociales sobre la docencia, que les han rodeado antes de su formación, durante su estadía institucional y en el arribo al acto pedagógico. Sería de gran utilidad que los asesores pedagógicos les lleven a enfrentarse con la noción de la identidad que dé respuestas al por qué se encuentran en la profesión: (a) el maestro es el modelo social; (b) los maestros pertenecen a la escala más baja de los profesionales; (c) los maestros son transformadores sociales. En cuanto a la representación social sobre su conducta o actitud, los docentes, durante su período preprofesional se enfrentarán a la manifestación de: (a) una acción inmotivada, solamente como parte de la respuesta grupal y (b) la vocación auténtica que se aviene a todo su desempeño y a sus futuros programas de vida.

Se observa, finalmente, que la tarea para acercarse a esas representaciones de manera reflexiva y crítica es una tarea conjunta de los asesores docentes y de los estudiantes que participan del API. En consecuencia, los profesores, en su desempeño inicial deben, por una parte, demostrar dominio conceptual sobre los contenidos de cada una de las áreas curriculares del nivel donde ejercerán y, al mismo tiempo, evidenciar el dominio de estrategias, técnicas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; así como un desempeño personal y profesional sustentado en valores éticos y sociales. Finalmente, todo esto debe ser reforzado por una noción representacional positiva que les impulse a profundizar en su autoconcepción como docentes de vocación.

Referencias

- Araya, U. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. Costa Rica: FLACSO. Recuperado de <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>
- Astudillo, M. y Rivarosa, A. (2001). *Viabilidad Democrática en la Formación Pedagógica Universitaria* (tesis de postgrado). Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- Banch, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, (3), 1-15. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/285299738_Aproximaciones_Procesuales_y_Estructurales_al_estudio_de_las_Representaciones_Sociales
- Beillerot, J., Planchar-Laville, C y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Blat, J. y Marín, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona, España: Teide.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf>.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia. Reflexiones desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, 19. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie19a02.htm>
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires: Shapire.
- Fernández, M. y Ramírez, P. (2006). Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 1-6. Recuperado de <http://rieoei.org/1131.htm>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas UBA.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Girola, L. (2000). Schutz y la pérdida de la inocencia en el análisis sociológico. *Sociológica*, 15(43), 35-58.
- González Rivas, Ma. (2015). *Representaciones sociales sobre el trabajo docente en los estudiantes de Educación en formación inicial* (Tesis doctoral). Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado de <https://studylib.es/doc/1393128/magr.pdf>.
- Illas, W. (2017). La educación literaria en el contexto de la construcción curricular para el sistema educativo venezolano. *ARJÉ Revista de Postgrado FaCE-UC*, 11(20), 56-65.
- Imbernón, F. (2006). *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD)*. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Moscovici, S. (Comp.) *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.

- Maciel de Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-13. Recuperado de <http://www.tecnoedu.net/lecturas/materiales/lectura29.pdf>
- 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*, VI(6), 265-290.
- Mazzitelli, C. (2013). Los futuros docentes y sus representaciones de la enseñanza de las ciencias. *Avances en Ciencias e Ingeniería*, 4(2), 99-110.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender sí, pero ¿cómo?* Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En J.P. Forgas (Ed.), *Social Cognition perspectives on everyday knowledge* (181-209). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1989). (Comp). *Psicología social*. Madrid: Paidós.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.
- Nail Kröyer, O. (2010). Los incidentes críticos de aula. Un aporte a la formación docente y a la formación inicial. *Proyecto DIUC*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Nieva, J.A. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Ramacciotti, B. (2015). Contexto social concreto como escenario de articulación de una Práctica Preprofesional Integradora. *Revista Trayectorias universitarias*, 1(1). Recuperado de <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.
- Ramírez Ramírez, L. (2016). Dilemas y tensiones en la transición del aula universitaria a la práctica preprofesional en estudiantes de psicología. *Educación Lima*, 25(48), 29-51.
- Rocha, G. y Murga, M. (2004). Deseo, vínculo social y creación colectiva. *Tramas*, 21, 161-177. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-83-1061jtw.pdf
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En A. Yuni (Comp.), *La Formación Docente. Complejidad y Ausencias*. Córdoba, Argentina: Editorial Encuentro Grupo Editor.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77360103.pdf>
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81.
- Zabalza, M.A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*. 11(3), 11-14. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/729>