



# Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura

Mazzitelli, Claudia; Aguilar, Susana; Guirao, Ana María; Olivera, Adela

Fecha de recepción:

28/05/08

Fecha de aceptación:

03/03/09

Universidad Nacional de San Juan

mazzitel@ffha.unsj.edu.ar

**Palabras clave:**  
educación,  
profesionales de  
la educación,  
psicología social,  
representaciones

**Keywords:**  
*education,  
professionals of  
education,  
social psychology,  
representations*

## Resumen

En este trabajo presentamos los resultados alcanzados a través de un estudio exploratorio realizado con profesores, con el objetivo de identificar la estructura y el contenido de las representaciones sociales sobre la 'Docencia'. La muestra fue estratificada teniendo en cuenta el nivel educativo en el que concentran su mayor carga horaria (nivel secundario, nivel universitario); la antigüedad en el ejercicio de la docencia (experto y novato) y la especialidad de formación (Física; otras Ciencias Naturales y otras disciplinas). Implementamos una técnica de evocación y jerarquización y una escala Likert, que nos han permitido identificar la estructura de las representaciones sociales y las actitudes asociadas a ellas. Los resultados nos han posibilitado identificar los elementos que forman parte de la estructura y el contenido de la representación y que les permite, a los docentes, reconocerse y ser reconocidos como tales.

## Introducción

En el marco de la Psicología Social, la Teoría de las Representaciones Sociales ha dado origen, en la actualidad, a numerosas líneas de investigación y, al mismo tiempo, a nuevas discusiones acerca de cómo la realidad es construida por los sujetos, cómo se vulgariza el conocimiento científico y cuál es el papel de la sociedad en la construcción del conocimiento de los individuos. La investigación en educación desde esta perspectiva se encuentra en un momento de crecimiento y de importante producción teórica (Jodelet, 2003). El énfasis puesto en

la construcción social del conocimiento, el estudio de las condiciones y de los contextos donde ese conocimiento se produce, la circulación del conocimiento científico y el de sentido común, y su impacto sobre las prácticas escolares, otorga nuevos horizontes a las investigaciones en esta línea.

En particular, la problemática de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias es recientemente explorada desde esta perspectiva (Graca, Moreira y Caballero, 2004; Lacolla, 2005; Martínez Filomeno, 2003; Mazzitelli, 2007) y constituye un abordaje relevante y pertinente para el análisis de estos procesos que son, también, fenómenos sociales.

En el ámbito escolar, la construcción del conocimiento práctico sobre el quehacer del docente es un tema de gran interés, en tanto es posible afirmar que las representaciones sociales [en adelante RS] que poseen los docentes sobre su profesión podrían incidir en sus prácticas en el aula y en la institución escolar. En particular, los profesores de Ciencias Naturales, en sus diversas formaciones disciplinares, poseen una mirada singular sobre su profesión que es importante develar y comparar con la de docentes de otras formaciones disciplinares de base.

## **Marco Teórico**

### *Las representaciones sociales, su conceptualización*

El concepto de representación social cuenta entre sus antecedentes teóricos con el concepto de representaciones colectivas de Durkheim (1974), quien desde la Sociología acuña el término para referirse a la forma en que un grupo piensa en relación con los objetos y fenómenos que los afectan. Las representaciones colectivas son hechos sociales de carácter simbólico que poseen significaciones comunes y permiten la identificación como miembro del grupo. El autor suponía que los miembros de la sociedad compartían modelos creados externamente a los individuos que eran transmitidos a través de la educación, como formas de acción.

Moscovici (1979) retoma estas ideas para explicar las relaciones entre pensamiento y cultura e intenta reformular en términos psicosociales el concepto de representaciones colectivas. Para este autor, las

representaciones sociales, a diferencia de las representaciones colectivas, poseen un carácter dinámico, no estático. Las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo. Son de orden cognitivo, dado que los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que ellos construyen significados y teorías sobre la realidad en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social. El propio Moscovici (1979) afirma que el concepto no es fácil de definir a causa de varias razones, entre ellas, el ser un concepto limítrofe entre la Sociología y la Psicología.

Jodelet (1986, pp. 474-475) define con precisión el concepto de representaciones sociales señalando que:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

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 que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

El estudio de las representaciones nos permite adentrarnos en la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y en las formas en que esto impacta en sus comportamientos y actitudes frente a los problemas de la vida cotidiana. Abric (2001, p. 11) afirma que “la identificación de la ‘visión del mundo’ que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar [...] es reco-

nocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales”. La representación es, de este modo, una “organización significativa” y una “guía para la acción” que opera como un sistema de representación que otorga sentido a las prácticas.

Como construcciones simbólicas, se consolidan a través de diferentes procesos comunicacionales (conversaciones, medios masivos) que se materializan en las prácticas sociales. Mediante la atribución de un sentido particular, las representaciones adquieren independencia del objeto y se arraigan en las interacciones sociales (Petraconi y Kornblit, 2007).

Las representaciones sociales constituyen un sistema socio-cognitivo, es decir, tienen un componente cognitivo donde el sujeto construye activamente la realidad, por reglas propias de los procesos cognitivos, y además un componente social, que condiciona los modos de producción de la representación social. Abric (2001) considera, además, que la representación social está determinada también por el contexto, tanto discursivo como social. Así, las significaciones de las representaciones sociales están influenciadas, a la vez, por las características de las condiciones de producción del discurso, que nos permiten acceder a la representación, por el lugar que ocupa el individuo en la sociedad.

En lo que hace a las RS podemos analizar tres aspectos (Díaz Clemente, 1992; López Alonso y Stefani, 2005; Mora, 2002, entre otros): la información, es el conjunto de conocimientos de un grupo social acerca de un acontecimiento o fenómeno; el campo o estructura de la representación, muestra la organización jerárquica del contenido de la representación y la actitud, se refiere a la orientación positiva o negativa hacia el objeto de la representación.

Así, las representaciones sociales articulan la información sobre el objeto de la representación y las actitudes del sujeto y del grupo hacia el objeto.

### *La estructura de las representaciones sociales*

Las representaciones sociales constituyen un todo estructurado y organizado compuesto por un conjunto de informaciones, creencias,

opiniones y actitudes referidas a un objeto. Abric (2001) plantea que es necesario identificar el contenido y la estructura de estos elementos, dado que además de ser jerarquizados, están organizados alrededor de un núcleo central conformado por algunos elementos que otorgan una significación particular a la representación.

En el núcleo, la estabilidad de los elementos garantiza la permanencia y el carácter innegociable de la representación. Estas creencias, opiniones y actitudes están ligadas generalmente a la memoria e historia grupal y, por lo tanto, ofrecen una gran resistencia a las transformaciones del contexto social. El núcleo central cumple con dos funciones: por un lado, otorgar el significado a la representación; por otro, organizar el resto de los elementos (Petracci y Kornblit, 2007).

También encontramos un sistema periférico que tiende a preservar el núcleo de posibles transformaciones, es flexible y variable debido a que es más sensible al entorno inmediato (Petracci y Kornblit, 2007).

Entre las funciones del sistema periférico, Abric (2001) menciona:

- Función de concreción: resulta del anclaje de la representación en la realidad.
- Función de regulación: al ser estos elementos más flexibles que los del núcleo, permiten la adaptación de la representación a las evoluciones del medio.
- Función de defensa: el sistema periférico funciona como el sistema de protección de la representación, ya que es donde se operará una transformación o donde las contradicciones podrán aparecer y ser sostenidas.

Encontramos otro componente de la estructura, la zona de elementos de contraste, que podría considerarse como la estructura nuclear de una minoría (Graca, Moreira y Caballero, 2004).

El abordaje de las representaciones sociales desde este enfoque permite diferenciar los elementos más significativos y estables de la representación social de aquellos más sensibles a los cambios, que presentan características particulares en función de contextos determinados y/o que sirven de sostén al núcleo central.

### *Funciones de las representaciones sociales*

Abric (2001) describe cuatro funciones de las RS vinculadas con las prácticas y las interacciones sociales. Estas son:

- Funciones de saber: Permiten describir y explicar la realidad y comunicarla, por ello constituyen un marco que favorece los intercambios y la comunicación social.
- Funciones identitarias: Las representaciones sociales posibilitan a la vez la construcción de una imagen de sí en el grupo y del grupo en relación con los otros y un conjunto de valoraciones positivas al respecto.
- Funciones de orientación: Produce una anticipación que actúa como filtro de la interpretación de los acontecimientos de acuerdo con la representación existente y prescribe las prácticas en medios determinados.
- Funciones justificadoras: Además de operar a priori de las situaciones actúan, también, luego de la acción con el fin de perpetuar la posición del grupo.

Estas funciones muestran cómo las representaciones sociales posibilitan la comprensión del origen de los comportamientos y de las prácticas sociales y al mismo tiempo se encuentran influidas por estas.

### *Identidad docente y la función identitaria de la representación social*

Según Abric (2001), en general son escasas las investigaciones que intentan profundizar acerca de la función identitaria de las representaciones sociales.

Qué es la docencia para los profesores y cuáles son sus notas esenciales es un tema interesante tanto para la investigación educativa como para la construcción de políticas educativas adecuadas. Es posible observar que a pesar de los cambios acontecidos en la sociedad, la capacitación recibida a lo largo del tiempo, las múltiples demandas sociales y la irrupción de la tecnología en el ámbito educativo, los docentes, en el ejercicio de su profesión, presentan rasgos característicos que muestran

una cierta estabilidad a lo largo del tiempo. La identidad del docente se vincula a un conjunto de representaciones profesionales que le permite reconocerse a sí mismo y al mismo tiempo identificarse o diferenciarse de otros grupos profesionales.

Se puede definir la “identidad” como la construcción de una imagen o representación de sí mismo, que se recrea con los otros y posibilita el sentimiento de pertenencia a un grupo. La “identidad profesional” supone, además de esas características, el desarrollo de una identificación con el rol en un ámbito de desempeño (Bonelli, 1987; Davini, 1995; Grinberg y Grinberg, 1993).

La identidad profesional se construye a lo largo del tiempo desde el inicio de la carrera y durante el ejercicio de la profesión. En su desarrollo intervienen procesos de identificación y diferenciación con otras profesiones y constituye un cúmulo de representaciones individuales y sociales que otorgan sentido a la tarea en determinadas situaciones.

Vaillant (2007, p. 4) define la identidad docente como “una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben”. En este sentido, la identidad de los docentes presenta características comunes a todos ellos, pero también es un producto de la historia personal y social que se encuentra influenciada, a la vez, por los ámbitos donde se desempeñan.

El estudio de las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia y sobre el ser un mejor docente posibilitaría encontrar los rasgos que aportan a la especificidad de este campo profesional, con sus diversos matices. Es decir, los elementos que permiten a los docentes reconocerse y ser reconocidos como tales.

Por ello, este trabajo se propone adentrarse en este campo analizando el contenido y estructura de las RS de la docencia por parte de los profesores.

## Metodología

Para este estudio exploratorio la muestra ( $N=58$ ) fue estratificada teniendo en cuenta el nivel educativo en el que concentran su mayor carga horaria (nivel secundario  $-N_{\text{sec}} = 39-$ , nivel universitario  $-N_{\text{univ}} = 19-$ ), cabe destacar que los docentes universitarios de la muestra son docentes de profesorado (formadores de formadores); la antigüedad en el ejercicio de la docencia<sup>1</sup> (expertos  $-N_{\text{exp}} = 32-$  y novatos  $-N_{\text{nov}} = 26-$ ) y la especialidad de formación (Física  $-N_{\text{Fis}} = 20-$ ; otras Ciencias Naturales, como Química y Biología  $-N_{\text{CNat}} = 18-$ ; otras disciplinas  $-N_{\text{otras}} = 20-$ , como Lengua, Historia, Economía, etc.). Consideramos que los profesores de Física, dentro de las Ciencias Naturales, podrían tener una mirada diferente sobre su quehacer, por lo que creemos interesante poder comparar las representaciones sociales de los docentes de Física con las de los docentes de otras Ciencias Naturales y también de otras disciplinas.

Al trabajar con las RS seleccionamos dos abordajes metodológicos (Petracci y Kornblit, 2007). Uno que nos permite abordar la estructura de la representación a partir de una técnica de asociación de palabras y otro en el que se trata de describir algunos elementos que constituyen la representación, es decir, el contenido, las opiniones, las actitudes de los docentes (escala Likert).

En este marco, trabajamos con dos técnicas (ver Anexo):

- Una de evocación y jerarquización, que permite acceder, como ya adelantamos, a la estructura de la RS de un determinado grupo (Abrić, 2001; Díaz Clemente, 1992; Mazzitelli, 2007; Petracci y Kornblit, 2007). Para esto le solicitamos a los docentes que mencionaran, en orden de importancia, cinco palabras que asociaran a la docencia. El número de palabras solicitadas fue decidido teniendo en cuenta el resultado de varias investigaciones que muestran que, al utilizar estas técnicas, los participantes mencionan espontáneamente hasta cinco palabras.
- Una escala Likert. Esta escala mide actitudes o predisposiciones en contextos sociales particulares. En nuestro caso, la hemos utilizado con el fin de conocer y analizar los elementos de la representación



sobre la docencia vinculados a las opiniones y actitudes respecto de “ser un mejor docente”. La actitud se relaciona con la orientación positiva o negativa hacia el objeto de la representación e influye en la manera característica en que un individuo o un grupo reacciona y actúa. A las actitudes no puede accederse por la observación directa, sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales o de la conducta observada. Esta medición indirecta se realiza mediante, por ejemplo, un instrumento de este tipo, en el que partiendo de una serie de afirmaciones o proposiciones sobre las que los individuos manifiestan su opinión, se infieren las actitudes (Bermejo, 2005; Díaz Clemente, 1992; Fernández de Pinedo, 1982; entre otros).

Para el diseño y la elaboración de la escala procedimos, en primer lugar, a la selección de las variables que incluiríamos en el instrumento y para ello tuvimos en consideración las opiniones de distintos profesores, relevadas con anterioridad en entrevistas informales.

## **Análisis de resultados**

### *Análisis de las estructuras identificadas a través de la técnica de evocación y jerarquización*

A partir de las palabras relevadas mediante el uso de esta técnica elaboramos categorías que permitieran agruparlas y ordenarlas. Las categorías obtenidas y los criterios seguidos para su elaboración son:

- *Interacción*: incluye palabras relacionadas con la interacción entre los distintos actores asociados al quehacer docente, tales como interrelación, encuentro, vínculos.
- *Valores*: incluye palabras que señalan valores positivos, tales como amor, decencia, respeto, tolerancia.
- *Actitudes*: incluye palabras que muestran actitudes hacia la docencia, es decir, de los docentes hacia su quehacer. Algunas de ellas son: cambios, creatividad, ejemplo, paciencia, interés, vitalidad.
- *Sujetos*: incluye los actores del quehacer educativo, tales como alumnos, docente.

- *Conocimiento*: se refiere al quehacer docente en relación con el conocimiento. Por ejemplo: conocimiento, ciencia, contenidos.
- *Formación*: incluye palabras referidas a la formación y perfeccionamiento docente. Por ejemplo: capacitación, preparación, estudio, crecimiento.
- *Enseñanza*: se refiere al proceso de enseñanza, desde una perspectiva más amplia que incluye distintas posturas al respecto. Por ejemplo: enseñar, acompañar, explicar, transmitir.
- *Aprendizaje*: se refiere al proceso de aprendizaje, también desde una perspectiva general que, en este caso, señala un proceso de aprendizaje constructivo. Por ejemplo: construir, interpretación, proceso de aprendizaje.
- *Fines*: muestra los objetivos o fines a los que tiende la docencia, tales como: progreso, trascendencia, formación del ciudadano.
- *Didáctica*: se refiere a elementos o actividades propios de la práctica docente. Por ejemplo: estrategias, evaluación, didáctica, pedagogía.
- *Significados*: agrupa palabras que señalan significaciones estereotipadas sobre la docencia, por ejemplo: apostolado, misión, profesión.

Una vez elaboradas las categorías, procedimos a agruparlas en dimensiones (Graca, Moreira y Caballero, 2004; Mazzitelli, 2007). Las dimensiones elaboradas y los criterios considerados son:

- Dimensión *Identitaria*: Las categorías incluidas son: significados, valores, actitudes. Esta dimensión se refiere a las valoraciones y características personales que hacen al ser docente. Agrupa aspectos vinculados con la identificación con el rol profesional.
- Dimensión *Educativa*: Incluye las categorías enseñanza, aprendizaje, formación. Conciernen al hecho educativo en sí mismo, que comprende los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el caso del docente que se coloca en el lugar de aprendiente implica las acciones de formación continua.
- Dimensión *Curricular*: Las categorías que ingresaron a esta dimensión son fines, conocimiento, didáctica. Esta dimensión se refiere a los elementos que comprende un *currículum*: para qué, qué y cómo se enseña.

- Dimensión *Vincular*: Agrupamos las categorías interacción y sujetos. Esta dimensión tiene que ver con los sujetos que participan en el hecho educativo y sus interacciones.

En este punto debemos diferenciar las funciones de las representaciones sociales, entre las que se encuentra la función identitaria, de las dimensiones que forman parte de la estructura de las representaciones sociales de los profesores, entre las que tenemos la dimensión identitaria.

Posteriormente, determinamos la frecuencia de aparición de las palabras para cada una de las categorías y el orden de importancia asignado, a fin de poder llegar a establecer si la frecuencia de cada categoría era alta o baja y si la importancia asignada a la misma era grande o pequeña.

Siguiendo a Graca, Moreira y Caballero (2004), el criterio utilizado para decidir cuándo la frecuencia de aparición de cada categoría se consideraría alta o baja fue tener en cuenta las frecuencias de todas las categorías, para la muestra general y para cada submuestra de docentes por separado (nivel secundario/nivel universitario; expertos/novatos y Física/otras Ciencias Naturales/otras disciplinas). En cada caso calculamos la media aritmética ( $p$ ) entre la mayor y la menor frecuencia de las categorías. Luego, consideramos que si  $n$  (frecuencia de aparición de la categoría para la muestra general o para cada submuestra) es mayor o igual a  $p$ , la frecuencia es alta y si  $n$  es menor que  $p$ , la frecuencia es baja.

En cuanto a la importancia asignada a cada categoría, consideramos los promedios para cada una de ellas, obtenidos de los valores de importancia asignados a cada una de las palabras que ingresaron a las respectivas categorías (entre 1 y 5). Es decir, para cada categoría, de forma independiente, se promedió la importancia asignada a cada una de las palabras que ingresaron a esa categoría. Así, consideramos que la importancia es grande cuando el valor del promedio para la categoría es menor que 3 y la importancia es pequeña cuando el promedio es mayor o igual a 3.

De esta manera se agruparon las categorías en 4 zonas que permiten conocer la estructura de las RS:

- Zona I o Núcleo: frecuencia alta – importancia grande
- Zona II o Primera periferia: frecuencia alta – importancia pequeña
- Zona III o Elementos de contraste: frecuencia baja – importancia grande
- Zona IV o Segunda periferia: frecuencia baja – importancia pequeña

Al identificar la estructura de las RS, analizamos si existe predominio de algunas de las dimensiones en las que agrupamos las categorías.

Las estructuras identificadas se presentan de la siguiente manera:

- a. Estructura general de todos los docentes
- b. Comparación de estructuras de docentes novatos y expertos
- c. Comparación de estructuras de docentes de nivel universitario y de nivel secundario
- d. Comparación de estructuras de docentes de física, de otras ciencias naturales y de otras disciplinas.

### ***Estructura general de todos los docentes***

Tabla N° 1: Estructura de las RS de los docentes sobre la docencia

	FRECUENCIA ALTA	FRECUENCIA BAJA
IMPORTANCIA GRANDE	NÚCLEO Enseñanza Aprendizaje Significados	ELEMENTOS DE CONTRASTE Formación
IMPORTANCIA PEQUEÑA	PRIMERA PERIFERIA Valores Actitudes	SEGUNDA PERIFERIA Didáctica Fines Conocimiento Interacción Sujetos

Al analizar esta estructura observamos que en el Núcleo aparecen categorías asociadas a las dimensiones Educativa e Identitaria, siendo mayor la presencia de la primera. Al respecto podemos decir que las RS de los docentes acerca de la docencia aparecen vinculadas princi-

palmente con el enseñar, el aprender y los significados estereotipados sobre el ser docente.

En la primera periferia aparecen categorías que refuerzan el núcleo respecto de la dimensión Identitaria y recién en la segunda periferia aparecen las categorías incluidas en las dimensiones Curricular y Vincular.

Como vemos, en el núcleo de las RS encontramos cuestiones que, si bien están relacionadas con la práctica educativa, aparecen como conceptos más generales (enseñar, proceso de aprendizaje, apostolado, entre otras muchas). Los aspectos curriculares (el qué enseño, cómo enseño, para qué enseño) y vinculares (a quién enseño, quién enseña, quién aprende), que hacen más a la práctica educativa concreta, no están presentes en el Núcleo.

La Formación queda fuera de la estructura de las RS “predominante”, en la Zona de los elementos de contraste.

### ***Comparación de estructuras de docentes novatos y expertos***

Tabla N° 2: Estructura de las RS de los docentes novatos sobre la docencia

	FRECUENCIA ALTA	FRECUENCIA BAJA
IMPORTANCIA GRANDE	Enseñanza Aprendizaje Significados	
IMPORTANCIA PEQUEÑA	Valores Actitudes	Conocimiento Formación Fines Didáctica Interacción Sujetos

Tabla N° 3: Estructura de las RS de los docentes expertos sobre la docencia

	FRECUENCIA ALTA	FRECUENCIA BAJA
IMPORTANCIA GRANDE	Enseñanza Aprendizaje Formación Significados	Valores
IMPORTANCIA PEQUEÑA	Actitudes	Conocimiento Fines Didáctica Interacción Sujetos

Al comparar las estructuras según la antigüedad en el ejercicio docente vemos una similitud entre ellas, especialmente en el Núcleo aparecen categorías correspondientes a las dimensiones Educativa e Identitaria.

Las diferencias que podemos señalar son:

- En el Núcleo de la estructura de los docentes expertos se fortalece la dimensión Educativa con la incorporación de la categoría Formación, mientras que esta categoría aparece en la segunda periferia para los docentes novatos.
- En la primera periferia encontramos que para los docentes expertos solo aparecen las Actitudes.

### ***Comparación de estructuras de docentes de nivel universitario y de nivel secundario***

Tabla N° 4: Estructura de las RS de los docentes de nivel universitario sobre la docencia

	FRECUENCIA ALTA	FRECUENCIA BAJA
IMPORTANCIA GRANDE	Enseñanza Significados Sujetos	Formación
IMPORTANCIA PEQUEÑA	Aprendizaje actitudes	Conocimiento Didáctica Interacción Valores

Tabla N° 5: Estructura de las RS de los docentes de nivel secundario sobre la docencia

	FRECUENCIA ALTA	FRECUENCIA BAJA
IMPORTANCIA GRANDE	Enseñanza Aprendizaje Significados	Sujetos Formación
IMPORTANCIA PEQUEÑA	Valores Actitudes	Conocimiento Fines Didáctica Interacción

Comparando las estructuras según el nivel en el que los docentes concentran mayor carga horaria vemos una diferencia en el Núcleo ya que, si bien para ambos grupos aparecen categorías de las dimensiones Educativa e Identitaria, en el caso de los docentes de nivel universitario encontramos la categoría Sujetos que corresponde a la dimensión Vincular. Esta categoría para los docentes de nivel secundario aparece fuera de la estructura predominante.

***Comparación de estructuras de docentes de Física, de otras Ciencias Naturales y de otras disciplinas***

Tabla N° 6: Estructura de las RS de los docentes de Física sobre la docencia

	FRECUENCIA ALTA	FRECUENCIA BAJA
IMPORTANCIA GRANDE	Enseñanza Aprendizaje Significados Actitudes	
IMPORTANCIA PEQUEÑA	Valores	Formación Conocimiento Fines Didáctica Interacción Sujetos

Tabla N° 7: Estructura de las RS de los docentes de otras Ciencias Naturales sobre la docencia

	FRECUENCIA ALTA	FRECUENCIA BAJA
IMPORTANCIA GRANDE	Aprendizaje Enseñanza Significados	Formación Sujetos Fines
IMPORTANCIA PEQUEÑA	Actitudes	Conocimiento Didáctica Interacción Valores

Tabla N° 8: Estructura de las RS de los docentes de otras disciplinas sobre la docencia

	FRECUENCIA ALTA	FRECUENCIA BAJA
IMPORTANCIA GRANDE	Enseñanza Significados Formación Valores	Interacción
IMPORTANCIA PEQUEÑA	Aprendizaje Actitudes	Conocimiento Fines Didáctica Sujetos

El análisis centrado en la comparación según la disciplina de formación de base nos muestra que las categorías que aparecen en el Núcleo, si bien no son exactamente las mismas, corresponden a las dimensiones Educativa e Identitaria. Además, en la primera periferia aparecen otras categorías de las mismas dimensiones.

Las categorías incluidas en las dimensiones Curricular y Vincular quedan en una ubicación muy periférica de la estructura de las RS (segunda periferia) o fuera de ella (elementos de contraste).

### *Análisis de las actitudes asociadas a las RS*

Con los datos obtenidos a partir de la aplicación de la escala Likert analizamos las actitudes asociadas a “ser un mejor docente”, elaborando perfiles actitudinales y realizando un análisis factorial.



El primero de los análisis nos permite conocer una caracterización general del grupo, mientras que a partir del segundo análisis podemos establecer de qué manera se correlacionan, a través del agrupamiento en factores, las opiniones de cada sujeto, en particular, y del grupo, en general.

### *Análisis de perfiles actitudinales*

En las gráficas que se presentan a continuación, los valores del eje de las ordenadas corresponden a las opciones que aparecen en la escala Likert, esto es valores que van de 1 a 4 y cada valor tiene los siguientes significados: 1. muy de acuerdo, 2. de acuerdo, 3. en desacuerdo, 4. indiferente. En el eje de las abscisas figuran las variables que forman parte de la escala.

Para elaborar estos perfiles calculamos la media aritmética de las respuestas dadas por los docentes en referencia a cada aspecto incluido en la escala.

Gráfico N° 1: Comparación de los perfiles actitudinales de los docentes expertos y novatos

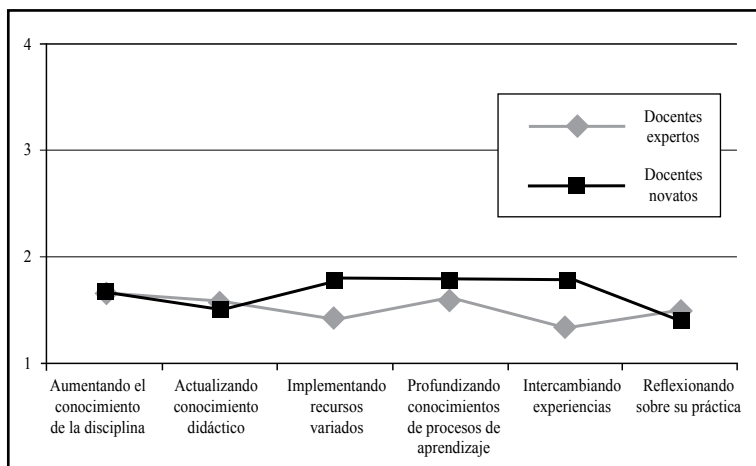


Gráfico N° 2: Comparación de los perfiles actitudinales de los docentes de nivel universitario y secundario

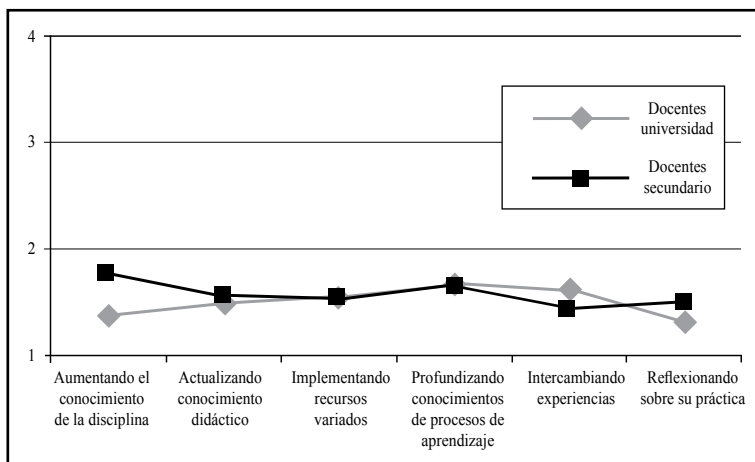
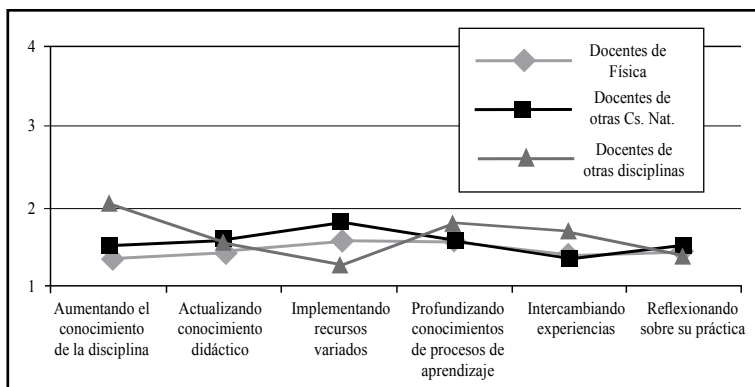


Gráfico N° 3: Comparación de los perfiles actitudinales de los docentes de Física, de otras Ciencias Naturales y de otras disciplinas



Al analizar los gráficos encontramos, en general, un acuerdo respecto de la importancia de todas las variables incluidas en la escala Likert. No obstante, aparecen algunas diferencias a tener en cuenta según el grado de acuerdo (muy de acuerdo/de acuerdo) que manifiestan, en promedio para cada grupo, los docentes. Tenemos así que:

- En el Gráfico N° 1, donde comparamos los perfiles actitudinales de los docentes expertos y de los novatos, encontramos diferencias en lo referente a los aspectos *Implementando recursos variados* e *Intercambiando experiencias*; los docentes expertos son los que manifiestan mayor acuerdo respecto de la importancia de estas acciones.
- En el Gráfico N° 2, donde comparamos los perfiles actitudinales de los docentes de nivel universitario y secundario, las diferencias aparecen en *Aumentando conocimiento de la disciplina* e *Intercambiando experiencias*. En este caso son los docentes de nivel universitario los que están más de acuerdo con la importancia de aumentar el conocimiento disciplinar y los docentes de nivel secundario son los que están más de acuerdo en la necesidad del intercambio de experiencias.
- En el Gráfico N° 3, donde comparamos los perfiles actitudinales de los docentes según la especialidad de su formación, las diferencias más amplias se observan en *Aumentando conocimiento de la disciplina* e *Implementando recursos variados*. Para la primera de las variables son los docentes de Física y de otras Ciencias Naturales los que manifiestan mayor acuerdo y los que otorgan mayor importancia a la otra variable son los docentes de otras disciplinas.

### ***Análisis factorial***

Este análisis nos informa qué variables tienden a agruparse, correlacionándose entre sí. A cada agrupación se la denomina factor. La conexión de cada variable con cada factor es la carga factorial, su valor puede oscilar entre -1 y 1. A fin de decidir si una variable contribuye con un factor se establece un valor mínimo necesario para la carga fac-

torial. Para esta investigación hemos tomado como valor mínimo 0,40 (en valor absoluto) (Cuesta y Herrero, 2000).

Las variables incorporadas en este análisis son las que aparecen en la escala Likert y algunas de base o intervinientes (edad,<sup>2</sup> especialidad<sup>3</sup> y ámbito de trabajo<sup>4</sup>). El método de extracción de factores aplicado es el análisis de componentes principales y el método de rotación es la normalización Varimax con Kaiser.

Hemos obtenido tres factores (Tablas N° 9, 10 y 11), cuyos nombres refieren a las variables de mayor carga factorial (Cuesta y Herrero, 2000). En el factor 1, *Perfeccionamiento integral, continuo y reflexivo*, todas las cargas factoriales son positivas lo que indica que existe una correlación positiva entre las variables y el factor. En el factor 2, *Especialidad*, aparecen con carga positiva las variables Especialidad y Aumentando conocimiento de la disciplina, lo que implica una correlación positiva, y con carga negativa Implementando recursos variados, lo que implica una correlación negativa. Por último, en el factor 3, *Ámbito y experiencia laboral*, observamos que las variables Edad y Ámbito de Trabajo aparecen con carga positiva, mientras que Intercambiando experiencias aparece con carga negativa.

Tabla N° 9: Factor 1 Perfeccionamiento integral, continuo y reflexivo

VARIABLES	CARGA FACTORIAL
Aumentando conocimiento de la disciplina	0,59
Actualizando conocimiento didáctico	0,79
Implementando recursos variados	0,62
Profundizando conocimientos de procesos de aprendizaje	0,76
Intercambiando experiencias	0,61
Reflexionando sobre su práctica	0,71

Tabla N° 10: Factor 2 Especialidad

VARIABLES	CARGA FACTORIAL
Especialidad	0,90
Aumentando conocimiento de la disciplina	0,55
Implementando recursos variados	-0,48

Tabla N° 11: Factor 3 Ámbito y experiencia laboral

Variables	Carga factorial
Edad	0,66
Ámbito de Trabajo	0,77
Intercambiando experiencias	-0,44

Estos tres factores nos permiten identificar variables más generales —que integran las variables consideradas en este estudio— asociadas a las opiniones y actitudes de los docentes respecto de cómo “ser un mejor docente”.

## Discusión de los resultados

Si comparamos las diversas estructuras de las RS vemos que muestran una gran similitud en el núcleo central, predominando los aspectos incluidos en las dimensiones Educativa e Identitaria. Solamente al contrastar las estructuras según el nivel educativo en el que se desempeñan los profesores, encontramos una diferencia en el núcleo de los docentes de nivel universitario en el que se agrega un elemento (Sujetos) perteneciente a la dimensión Vincular.

Esta similitud de los elementos del núcleo nos permite decir que estamos en presencia de una misma representación social para todos los subgrupos de docentes considerados, ya que “para que dos representaciones sean diferentes, deben estar organizadas alrededor de dos núcleos centrales distintos” (Abric, 2001, p. 21).

Con respecto a los elementos periféricos, observamos que los que aparecen en la primera periferia, reforzando el núcleo, corresponden, en general, a la dimensión Identitaria. En la segunda periferia aparecen, en la mayoría de las estructuras, elementos pertenecientes a las dimensiones Vincular y Curricular. Existe una complementariedad entre los elementos periféricos y los del núcleo lo que muestra que este último es el que le otorga sentido a la representación.

También podemos describir de qué manera se cumplen las tres funciones de los elementos periféricos: las categorías incorporadas a

las dimensiones Curricular y Vincular son elementos dependientes del medio, que se relacionan con el quehacer cotidiano del docente (función de concreción); también son los que permiten la adaptación de la representación a los cambios del contexto (función regulación), ya que es en las interacciones y en los elementos del *currículum* donde se operan los cambios, por ejemplo, en las distintas reformas educativas, protegiendo de la transformación a los elementos del núcleo central (función de defensa).

Por otra parte, el análisis de las estructuras en su conjunto nos permite visualizar la función identitaria de las RS. La similitud entre las estructuras de los distintos grupos de docentes nos muestra que existe una representación del ser docente que va más allá de las diferencias de experiencia en el desempeño docente o del nivel educativo en el que trabajan y hasta de las diversas formaciones disciplinares de base; esto permite describir lo que son y lo que hacen los docentes, diferenciándose de otros grupos y de otras actividades profesionales.

Otro aspecto importante a destacar es que las RS de los profesores sobre la docencia se vinculan, principalmente, con cuestiones que tienen que ver más con cualidades personales que con condiciones sociales (Farr, 1986).

Al analizar los perfiles actitudinales elaborados a partir de la escala Likert en la que se les plantea cómo ser un mejor docente, encontramos aspectos asociados a la dimensión Curricular y Vincular de la estructura de la representación. En general, los ítems de la escala, a la que los docentes prestan su acuerdo, apuntan a cuestiones ligadas a acciones de los docentes en relación con el qué, el para qué y el cómo enseñar.

Por otra parte, el análisis factorial, en el cual se tuvieron en cuenta, además, algunas variables de base, permitió identificar tres factores: *Perfeccionamiento integral, continuo y reflexivo, Especialidad, Ámbito y experiencia laboral*, que se pueden asociar también a las dimensiones antes mencionadas.

Es decir, en la opinión de los profesores, para ser mejor docente se debería trabajar sobre aspectos presentes en la segunda periferia o en los elementos de contraste de la estructura de la representación. En tal sentido, adquiere nuevamente relevancia la función de regulación y defensa de los elementos periféricos sobre el núcleo de la representación.

## Reflexiones finales

En síntesis, estamos en condiciones de afirmar que las representaciones sociales de los profesores seleccionados sobre la docencia se estructuran en torno a aspectos de la dimensión Identitaria, en relación con los significados de la docencia, y de la dimensión Educativa, en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje. El sistema periférico refuerza este núcleo en su carácter Identitario en lo referido a los valores y las actitudes hacia la docencia. En la zona más alejada del núcleo, los aspectos didácticos y vinculares posibilitan la concreción, regulación y defensa de los elementos del núcleo central. Esto último también se ve reflejado en el análisis de los resultados de la escala Likert. Así, ser mejor docente implica cambios en elementos periféricos, tales como actualizar el conocimiento didáctico, profundizar el conocimiento de procesos de aprendizaje, reflexionar sobre su práctica, aspectos que no modificarían el núcleo de la representación.

A partir de este análisis, surgen diversos interrogantes que posibilitan nuevas investigaciones, como por ejemplo, ¿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 asignados a la docencia y las posibilidades de profesionalización del docente?, entre otros.

Consideramos necesario, además, favorecer instancias de reflexión que permitan a los docentes conocer y examinar sus representaciones acerca de la docencia y sus implicancias en la práctica cotidiana del aula.

## Notas

- 1 Sobre la base de una duración de la carrera docente promedio de 30 años, el valor medio es de 15 años, por esta razón consideramos este valor como antigüedad en la docencia de corte, para diferenciar entre docentes expertos y docentes novatos.
- 2 En este análisis la variable edad se tuvo en cuenta para discriminar entre docentes novatos y expertos.
- 3 En la carga de datos se le asignó a esta variable los siguientes valores: Física=1; otras Ciencias Naturales=2 y otras disciplinas=3.
- 4 En la carga de datos se le asignó a esta variable los siguientes valores: universitario=1 y secundario=2.

## Bibliografía

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bermejo, B. (2005). Métodos interrogativos de investigación. Extraído el 20 de febrero, 2008 de <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/264.htm>.
- Bonelli, A. (1987). *La orientación vocacional como proceso*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Cuesta, M. y Herrero, F. (2000). Introducción al Análisis Factorial. Extraído el 20 de febrero, 2008 de [http://www.psico.uniovi.es/Dpto\\_Psicologia/metodos/tutor.1/ indice.html](http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.1/indice.html).
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Clemente, M. (1992). *La Psicología Social (Métodos y Técnicas de investigación)*. Madrid: Eudema.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire.
- Farr, R. (1986). Las Representaciones sociales. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp. 495-505). Barcelona: Paidós.
- Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-176). Barcelona: Gedisa.
- Graca, M., Moreira, M. A. y Caballero, C. (2004). Representacoes sobre a Matemática, seu ensino e aprendizagem: um estudo exploratório. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, 9, 1. Extraído el 10 de marzo, 2005 de <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1993). *Identidad y cambio*. España: Paidós.
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2003). Conferencia inaugural de las Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales (Ciclo Básico Común-Universidad de Bue-



- nos Aires). Buenos Aires, Argentina. Extraído el 20 de septiembre, 2007 de <http://www.cbc.uba.ar/dat/sbe/repsoc.html>.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1, 3. Extraído el 20 de febrero, 2008 de <http://revista.iered.org>.
- López Alonso, A. O. y Stefani, D. (2005). Representaciones sociales de la vida: su variación a través del género y la edad de las personas. Su convergencia y divergencia. *Revista Signos Universitarios*, 41, 23-118.
- Martínez Filomeno, M. S. (2003). La representación social de la profesión docente: creencias respecto de la ciencia y la enseñanza. Buenos Aires: Memorias de las Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
- Mazzitelli, M. (2007). *El aprendizaje de la Física como reelaboración conceptual a la luz de algunas teorías psicosociales*. Tesis de doctorado para la obtención del título de doctor en Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Mora, M. (2002). La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2. Extraído el 5 de junio, 2005 de [www.bib.uab.es/pub/athenea](http://www.bib.uab.es/pub/athenea).
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Petracci, M. y Kornblit, A. (2007). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. Kornblit (Comp.), *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales* (pp. 91-111). Buenos Aires: Biblos.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (GTD-PREAL-ORT). Barcelona, España. Extraído el 20 de febrero, 2008 de <http://161.116.7.34/congresformacio/conferenciasvi.htm>

## ANEXO

### Técnicas de recolección de datos

A. Diga con qué 5 palabras asocia el término DOCENCIA. Ordénelas en orden de importancia.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

B. A continuación marque la valoración que indique lo que piensa respecto de cada una de las cuestiones planteadas. La escala asignada va de 1 a 4 y cada valor tiene los siguientes significados: 1. muy de acuerdo, 2. de acuerdo, 3. en desacuerdo, 4. Indiferente

¿Cómo llegar a ser un mejor docente?

Se puede llegar a ser un mejor docente:

1. aumentando el conocimiento sobre la disciplina	1	2	3	4
2. actualizando el conocimiento didáctico	1	2	3	4
3. implementando recursos variados	1	2	3	4
4. profundizando el conocimiento de los procesos de aprendizaje	1	2	3	4
5. intercambiando experiencias	1	2	3	4
6. reflexionando sobre su práctica	1	2	3	4