



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos  
(Colombia)  
ISSN: 1900-9895  
ISSN: 2500-5324  
rlee@ucaldas.edu.co  
Universidad de Caldas  
Colombia

# **LAS REPRESENTACIONES PRE- PROFESIONALES DE LA DOCENCIA. ANÁLISIS ESTRUCTURAL Y COMPARATIVO ENTRE DOS GRUPOS DE FUTUROS MAESTROS DE ONTARIO**

Marín-Tamayo, John Jairo

**LAS REPRESENTACIONES PRE-PROFESIONALES DE LA DOCENCIA. ANÁLISIS ESTRUCTURAL Y  
COMPARATIVO ENTRE DOS GRUPOS DE FUTUROS MAESTROS DE ONTARIO**

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 16, núm. 1, 2020

Universidad de Caldas, Colombia

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134166565003>

**DOI:** <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.3>




Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

# LAS REPRESENTACIONES PRE-PROFESIONALES DE LA DOCENCIA. ANÁLISIS ESTRUCTURAL Y COMPARATIVO ENTRE DOS GRUPOS DE FUTUROS MAESTROS DE ONTARIO

PRE-PROFESSIONAL REPRESENTATIONS OF  
TEACHING. STRUCTURAL AND COMPARATIVE  
ANALYSIS BETWEEN TWO GROUPS OF FUTURE  
TEACHERS IN ONTARIO

John Jairo Marín-Tamayo \* [jmarintamayo@laurentian.ca](mailto:jmarintamayo@laurentian.ca)  
*Laurentian University, Canadá*

 <https://orcid.org/0000-0001-5327-5946>

Revista Latinoamericana de Estudios  
Educativos (Colombia), vol. 16, núm. 1,  
2020

Universidad de Caldas, Colombia

Recepción: 04 Abril 2018  
Aprobación: 12 Febrero 2019

DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.3>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134166565003>

**Resumen:** Este artículo tiene como finalidad presentar un análisis comparativo que establece diferencias en la estructura y el contenido de las representaciones sociales pre-profesionales de la docencia entre un grupo de futuros maestros de los ciclos primario y medio y otro de los ciclos medio e intermedio de la Facultad de Educación de Laurentian University (Ontario, Canadá). Para el análisis se acudió a la teoría del *núcleo central*, propuesta por Abric (1976), ya que permite identificar tanto los elementos del sistema central de toda representación como los del sistema periférico. El examen de los resultados muestra que la estructura y el contenido de la representación de la docencia son similares para ambos grupos, pero al mismo tiempo se constata una importante diferencia entre ambos. También se evidenció que el núcleo central está integrado de elementos normativos mientras que el sistema periférico está compuesto por elementos normativos y funcionales propios a la docencia.

**Palabras clave:** representaciones sociales, análisis estructural, representación profesional, docencia, formación de docentes, maestros.

**Abstract:** This article aims to present a comparative analysis that establishes differences in the structure and content of pre-professional social representations of teaching between a group of future teachers for the primary/middle school cycles and another group of teachers for the middle/high school cycles in Ontario (Canada). For the analysis, the theory of the central nucleus proposed by Abric (1976) was used, since it allows identifying the elements of the central system of all representation as well as those of the peripheral system. The examination of the results shows that the structure and content of the teaching representation are similar for both groups but not identical. It was also evidenced that the central nucleus is composed of normative elements whereas the peripheral system is composed of an amalgam of normative elements and functional elements.

**Keywords:** social representations, structural analyses, professional representation, teaching, teacher training, teachers.

## INTRODUCCIÓN

Para iniciar se advierte que el presente estudio se inscribe en el marco general de la teoría de las representaciones sociales introducida en psicología social por Serge Moscovici (1961), según el autor, las representaciones sociales permiten la estabilización del marco de vida de los individuos y de los grupos, ellas son igualmente un instrumento de orientación y de elaboración de respuestas (p. 302). El análisis de las representaciones sociales se utiliza para tratar de comprender y explicar la naturaleza de las relaciones sociales entre las personas, las prácticas sociales intra e intergrupos.

Para Piaser y Bataille (2011) una representación profesional es una forma particular de representación social donde los grupos que las vehiculan y los objetos concernidos pertenecen a la misma esfera de actividad profesional. No se trata del saber científico ni del sentido común sino de un saber elaborado en la acción y las interacciones profesionales (Michalot & Siméone, 2013). En ese orden de ideas, las representaciones profesionales asumen las mismas funciones que las representaciones sociales, pero aplicadas a un contexto específico: ellas ofrecen un conjunto de conocimientos ingenuos para comprender la realidad (*función cognitiva*), orientan las conductas (*función orientativa*) y orientan las comunicaciones (*función comunicativa*) (Moscovici, 1961, p. 39). En general los académicos están de acuerdo en afirmar que las representaciones profesionales se forman en parte durante el proceso de formación o de aprendizaje. Ellos hablan entonces de representaciones pre-profesionales (Michalot y Siméone, 2013, p. 135) que es el concepto que se adopta en este trabajo.

En este artículo se presentan los resultados preliminares de un estudio acerca de las representaciones pre-profesionales de la docencia de los estudiantes inscritos al programa de formación inicial en lengua francesa de la Facultad de Educación de Laurentian University (Ontario, Canadá). Para comprender el trasfondo del estudio hay que tener en cuenta que en Ontario el sistema educativo está dividido en cuatro ciclos: el primario (de preescolar a tercer grado), el medio (de cuarto a sexto grado), el intermedio (de séptimo a décimo grado) y el superior (grados once y doce). Según la *Ley sobre la educación de Ontario*, la persona que desea enseñar en los establecimientos financiados con fondos públicos debe formarse en dos ciclos consecutivos de los ya mencionados. La misma ley exige que para inscribirse en un programa de formación inicial, el candidato debe poseer un diploma universitario de pregrado en una disciplina que no sea la educación. Para el año escolar 2013-2014, momento en que se recogió los datos para el estudio, el programa de formación inicial contaba con una duración de un año escolar<sup>[1]</sup>.

El estudio pretende responder a una pregunta fundamental en el marco de la formación inicial de los futuros maestros formados para enseñar en los ciclos primario y medio y aquellos formados para enseñar en los ciclos medio e intermedio: ¿Hay diferencias en la estructura de la representación de la docencia entre dichos sujetos? En caso de

una respuesta afirmativa a la pregunta, se debe precisar las eventuales diferencias y su significado. Para responder a esta pregunta se estimaron tres hipótesis interrelacionadas: 1) Las representaciones sobre la docencia de los futuros maestros cambian en función de los ciclos de formación para los cuales se preparan. 2) En el núcleo central de las representaciones sobre la docencia de los futuros maestros de los ciclos primario y medio y de los ciclos medio e intermedio se constata una toma de conciencia con respecto a la implicación o al compromiso que exige la profesión. 3) El sistema periférico de las representaciones sobre la docencia de los futuros maestros de los ciclos primario y medio y de los ciclos medio e intermedio se compone de variados elementos.

Como marco teórico del estudio se ha recurrido a la teoría estructural del *núcleo central* formulada por Abric en 1976 (2001, p. 82), la cual, permite determinar los elementos que hacen parte del contenido central de la representación, así como, aquellos que se sitúan en la periferia (Abric, 1994, p. 19). El sistema central de la representación es lo esencial a ella, aquello sin lo cual el objeto de la representación es incomprensible; por su parte la periferia está constituida por los elementos que giran en torno al sistema central, contribuyendo de esta forma a determinarlo (Abric 2001, p. 82). El precisar dichos elementos permite comprender tanto la estructura como el contenido de la representación de la docencia que se hacen los sujetos que participaron en el estudio. Como se trata de verificar si existen diferencias significativas entre las representaciones de ambos grupos, se procede a un análisis comparativo entre ambas poblaciones.

## METODOLOGÍA

Para responder a la pregunta que guía el estudio se procedió a sondear dos grupos de 24 estudiantes inscritos al programa de formación inicial durante el año escolar 2013-2014. Los estudiantes del primer grupo (G1) seguían el programa de formación para enseñar en los ciclos primario y medio, mientras que, los estudiantes del segundo grupo (G2) seguían el programa de formación para enseñar en los ciclos medio e intermedio. La distribución de la población del primer grupo es de 4 hombres (17%) y 20 mujeres (83%), con edades en su mayoría entre 20 y 25 años (83%) y entre 26-30 años (17%), a excepción de una persona, todos ellos son canadienses (96%). La distribución del segundo grupo es de 7 hombres (29%) y 17 mujeres (71%), con edades en su mayoría entre 20 y 25 años (83%), a excepción de dos personas, todos son de origen canadiense (92%). Se constata que ambas poblaciones fluctúan entre las mismas edades y que ambos grupos son mayoritariamente femeninos; sin embargo, la presencia masculina es ligeramente mayor en G2 lo que eventualmente podría influenciar las representaciones de ese grupo.

Siguiendo el plan experimental se sondeó ambos grupos al final del año de formación inicial en educación. Para la recopilación de datos se acudió la “asociación libre” sobre un concepto inductor. Los participantes fueron invitados a escribir un número determinado de evocaciones que le vienen espontáneamente a la memoria cuando se pronuncia el término inductor

(Abric, 1994; Vergès, 1992). Además de permitir una fácil y rápida recolección de los datos, este método permite también establecer un orden de importancia a las evocaciones, además de garantizar la espontaneidad del sujeto (Abric, 1994).

La recolección de los datos se realizó a través de un formulario creado para la ocasión. En la primera parte los participantes debían registrar algunas informaciones sociodemográficas (género, edad, origen) y otras relacionadas con la formación (ciclo de preparación). En la segunda parte, los participantes debían completar la matriz de evocaciones, para ello se les pidió escribir entre 5 y 8 palabras, imágenes, frases o adjetivos que le vienen a la memoria cuando se habla de «docencia». Luego se les pidió subrayar las dos evocaciones que a su juicio eran las más significativas para ellos (Vergès, 2005). Esto permitió a cada sujeto de retornar sobre su producción y darle un rango de importancia a los términos evocados en la primera etapa. Según Lo Monaco y Lheureux (2007), la evocación jerarquizada presenta una gran ventaja pues es poco costosa para los participantes y permite el acceso a una gran parte del campo de representaciones del individuo (p. 60). Ambos grupos de participantes fueron sondeados siguiendo el mismo protocolo.

Los datos recolectados fueron sometidos a un análisis prototípico, el cual permitió la clasificación de las evocaciones en función de su frecuencia y rango de aparición (Vergès, 1992, 1994; Moliner, 1992). Así se pueden definir los mejores prototipos o elementos que caracterizan la representación del objeto estudiado. Para el análisis se utilizó EVOC2000 una herramienta informática creada exclusivamente para este fin por Pierre Vergès y otros colaboradores (Scano, Junique, & Vergès, 2002). La utilización de esta herramienta minimiza la posibilidad de errores de cálculo y facilita la comprensión de los procesos lógico-matemáticos (Roussiau & Bonardi, 2001, p. 123). Pese a las limitaciones propias de este tipo de análisis, numerosos han sido los estudios de terreno que han recurrido a él, entre ellos se cuenta los de Morin y Vergès (1992), Roussiau (1998), Roussiau, Chalmin y Lecaillon (2000); Roussiau y Le Blanc (2001), entre muchos otros.

De tipo cuantitativo, el análisis prototípico pone en evidencia la estructura y el contenido de la representación social. La intersección de las informaciones sobre la frecuencia y la importancia dada por los sujetos a cada evocación permite detectar el estatuto de los elementos de la representación (Abric, 2001); ella constituye un sistema sociocognitivo en el que interactúan dos subsistemas: el central y el periférico (Abric 2001, p. 82). Según Vergès, los criterios de prototipicidad (frecuencia e importancia) permiten obtener evidencias sobre el carácter central o periférico de las evocaciones. Este cruce se utiliza para determinar cuatro áreas diferentes en forma de plano cartesiano, como se muestra en la Tabla 1: la zona 1 recoge los elementos de alta frecuencia y elevado rango de importancia; la zona 2 incluye los elementos con una alta frecuencia, pero con bajo rango de importancia; la zona 3 contiene los elementos que tienen un elevado rango de importancia, pero una baja frecuencia. Por último, la zona 4 contiene los elementos poco frecuentes y con bajo

rango de importancia, así entendido, la zona 1 incluye los elementos potencialmente más significativos e importantes de la representación; ellos le dan significación y coherencia (Abric, 2001). Las zonas 2 y 3 acogen los elementos ambiguos de la misma, aún si estos hacen parte de la periferia, ellos influyen la organización de la representación. La zona 4 acoge los elementos completamente periféricos.

**Tabla 1**

Definición de las zonas según la frecuencia y el rango medio de aparición

	Rango medio superior	Rango medio inferior
Frecuencia alta	Zona 1 zona central sistema central, núcleo	Zona 2 1ª zona de cambio potencial, 1ª. Periferia, informaciones ambiguas
Frecuencia baja	Zona 3 2ª zona de cambio potencial elementos de contraste informaciones ambiguas	Zona 4 Sistema periférico de la representación o 2ª. Periferia

## RESULTADOS GENERALES

Con el fin de evitar interferencias por parte del investigador, las unidades semánticas o evocaciones recolectadas no fueron sometidas a un proceso de categorización como se hace en casos en que la muestra es bastante amplia. Sin embargo, las evocaciones fueron depuradas y agrupadas en unidades lexicales idénticas por lexematización y se eliminaron los artículos y las preposiciones superfluas.

**Tabla 2**

Resultados generales sobre la muestra

	Grupo 1	Grupo 2
Total de términos evocados (N)	168	157
Promedio de términos por sujeto	7	6.5
Total de términos diferentes (T) o amplitud del campo de la representación	82	98
Relación[N diferentes sobre N evocaciones]	0,49	0,62
Hápax	54	68
Índice hápax(hápax sobre N diferentes)	0,32	0,43

La primera propiedad de los resultados está definida por la relación entre el número de términos o unidades semánticas producidas por cada grupo. El número total de evocaciones del grupo 1 (G1) es ligeramente superior ( $N = 168$ ) con respecto al número de evocaciones utilizadas por el grupo 2 (G2) ( $N = 157$ ); lo cual indica que el promedio de términos utilizados por los sujetos de G2 (6,5) es ligeramente inferior al utilizado por los sujetos de G1 (7). Por otra parte, el número de términos diferentes mencionados por cada grupo de estudiantes difiere considerablemente.

Los resultados muestran que para G1 la amplitud de campo es 82 evocaciones diferentes mientras que para G2 es de 98. Este resultado permite determinar la relación entre el número total de términos diferentes (T) y el número total de las evocaciones (N) es decir  $T/N$  cuyo resultado varía entre 0 y 1:  $0 < T/N < 1$ . En el caso de G1 el resultado (0,49) tiende a 0, mientras que el resultado de G2 (0,62) tiende a 1. Queda claro que la amplitud del campo representacional de la docencia es mayor para G2 que para G1, lo que puede indicar que G2 posee una mayor riqueza verbal para representarse la docencia (Marquez y Leon, 2012). Ese mismo resultado indica que en G1 existe un relativo consenso en torno a la representación social de la docencia, mientras que en el caso de G2 ese consenso es menos evidente. Como lo indican Flament y Rouquette (2003), se trata de la evidencia de un conocimiento y de un estereotipo compartidos, pero no de la prueba para decir que una representación social está consolidada en dicho grupo.

El hápax, número de términos expresados una única vez (54 para G1 y 68 para G2), aporta algunos indicios relativos a la estabilidad de la representación. El índice hápax, es decir la proporción entre el hápax y el número total de evocaciones producidas por cada grupo es de 0,32 para G1 y de 0,43 para G2. En el caso de G2, este índice muestra una fuerte variación inter-individual lo que se traduce en una frágil estabilidad de la organización cognitiva en la representación; para el caso de G1 esta estabilidad es mucho más sólida pues la variación inter-individual es menos pronunciada. Siguiendo las observaciones de Marquez y Leon (2012) se puede percibir una tonalidad mucho más individual en G2 que en G1, en otras palabras, los sujetos de G2 participan más como individuos en la organización del campo representacional del grupo, mientras que para G1 esa organización sería mucho más consensuada, es decir que un mayor número de sujetos se agrupan entorno de un número menor de elementos (p. 443).

### *Análisis prototípico y resultados para G1*

Para la presentación de los resultados se ha preparado tres tablas, una por cada grupo y la tercera para presentar la comparación entre ambos. Una vez establecida la estructura de las representaciones de la docencia se da paso a la definición de los elementos más significativos, definición que se hace a partir del contexto educativo de Ontario, lo cual precisa la significación de los contenidos de la representación de la docencia para los grupos que participaron en el estudio. Cabe notar que para el análisis

se tuvieron en cuenta solamente los términos que fueron evocados más de dos veces, mientras que el rango medio de importancia fue establecido en 2,5; así los términos susceptibles de pertenecer al sistema central debían cumplir dos criterios: tener una frecuencia  $\geq 4$  y un rango medio de importancia  $< 2,5$ . Según estos criterios se obtuvo la siguiente distribución (Tabla 3):

**Tabla 3**  
Representación de la docencia de los estudiantes de los ciclos primario y medio

Rango medio $< 2,5$				Rango medio $\geq 2,5$	
<b>Frecuencia alta <math>\geq 4</math></b>	Paciencia	9	1,889	Aprendizaje	8 3,125
				Currículo	7 4,286
				Alumno	8 3,500
				Empatía	6 4,667
				Motivación	4 5,000
				Organización	9 3,111
				Pasión	6 2,833
				Planificación	4 4,500
				Profesionalismo	7 3,571
				Respeto	4 5,000
<b>Frecuencia baja <math>\leq 4</math></b>				Ayuda	3 4,000
				Logros	3 3,667
				Comunicación	3 4,333
				Dedicación	3 2,667
				Disciplina	3 5,333
				Enseñanza	3 5,000
				Gestión	3 7,667
				Estrategias	3 2,667

Como se puede observar en la tabla 3, la zona 1 o central está constituida por un único término: *paciencia*. Para los futuros maestros de los ciclos primario y medio la *paciencia* es el elemento que da sentido y coherencia a la representación de la docencia, en términos de Vergès (1992) se trata de un elemento operacionalmente definido como prototípico. Por sus características, el sistema central es suficientemente estable lo que le permite absorber el impacto causado por la diversidad y las incoherencias de los elementos periféricos.

Los trabajos experimentales de Abric y otros de sus colegas han demostrado que el sistema central está compuesto por dos tipos de elementos: los normativos y los funcionales. Los primeros están referidos directamente al sistema de valores de los individuos, mientras que los segundos están asociados a las características descriptivas y a la inscripción del objeto en las prácticas sociales (Abric 2001, p. 85). Según el autor,

la coexistencia de esos dos tipos de elementos permite al núcleo central de jugar su doble papel evaluativo y pragmático, es decir, por un lado de justificar los juicios de valor y, por el otro, de implicar las prácticas específicas (Abric 2001, p. 86). Para el caso que nos ocupa, la *paciencia* es un elemento normativo pues se considera como un valor o una actitud propia al ejercicio de la docencia. Así, los futuros maestros de los ciclos primario y medio son conscientes de que el ejercicio de la docencia no es tarea fácil, ya que, exige trabajar constantemente sin desmayar y sin saber con exactitud el resultado que se obtendrá. Según Christopher Day (2006), la paciencia es una respuesta virtuosa a las necesidades de los alumnos (p. 114). A partir del hecho que la educación es un proceso, el docente tiene que desarrollar paulatinamente esta actitud que en parte lo define y lo identifica.

Hay que destacar que el núcleo central de la docencia no está determinado por un elemento típicamente educativo o escolar, sino por, un valor o a una actitud requerida en el ejercicio de las profesiones que tienen como objeto de trabajo al ser humano. Se trata de una actitud necesaria al ejercicio de la docencia pero que no la determina. Según Abric (1989), el núcleo de la representación depende, de un lado de la naturaleza del objeto representado y, del otro de la relación que el sujeto mantiene con el objeto (p. 197). Siguiendo este principio queda establecido que el sistema central de la docencia para los futuros maestros de los ciclos primario y medio está determinado por la relación de éstos con la práctica docente. Al aludir a las actitudes que debe adoptar el docente, los futuros maestros se refieren a las cualidades que se deben poseer para ejercer la profesión. La ausencia de elementos funcionales en el sistema central de la representación de los futuros maestros de los ciclos primario y medio muestra que éstos están alejados del objeto de la representación. Como lo señala Abric (2001), entre más cerca se esté del objeto, más se valorizan los elementos funcionales y entre más se valoriza los elementos normativos, más distante se está del objeto representado (p. 90).

Los elementos que hacen parte de la zona 2 –alta frecuencia, pero bajo rango de importancia– merecen un comentario especial, pues según Vergès (1992), éstos pueden migrar y en un momento dado hacer parte del núcleo central de la representación, se trata pues de una zona de cambio potencial (Vergès, 1984), lo cual puede verse como un indicador para verificar la evolución de la representación. En dicha zona se encuentran diez elementos: *aprendizaje, currículo, alumno, empatía, motivación, profesionalismo, organización, pasión, planificación, respeto*. Se constata la ausencia de elementos en la zona 3 de la representación, lo que indica que se carece de elementos de contraste para definir el contenido de la docencia; sin embargo, esta misma carencia sirve de zona de aislamiento entre el sistema central y el periférico, lo que lleva a pensar que existe una clara diferencia entre el núcleo y la periferia de la representación de la docencia.

Como el sistema central, el sistema periférico se compone de un conjunto de elementos o conocimientos a propósito de la docencia donde se combinan los elementos prácticos con los prescriptores de

comportamiento (Flament, 1987, 1989). Si comenzamos por estos últimos tenemos que seis de los diez elementos son prescriptores de comportamiento, así entendido el maestro debe ser empático, motivado, profesional, organizado, apasionado y respetuoso. Para los futuros maestros de los ciclos primario y medio estos comportamientos o actitudes se encuentran directamente ligados a la representación de la docencia. De otra parte, se reconoce que la práctica docente está determinada en parte por el aprendizaje, el currículo y la planificación, elementos prácticos o funcionales de la representación de la docencia.

Al elemento *alumno* se ha reservado un comentario particular porque se trata del sujeto que es a la vez el objeto de la práctica docente. Pero más que eso, el alumno aparece aquí como el componente que permite establecer una relación directa entre los elementos prescriptivos y funcionales de la representación de la docencia. Por ejemplo, la planificación se realiza con el único ánimo de que el alumno aprenda según lo establecido en el currículo, además el maestro debe brindar empatía y respeto al alumno. La importancia dada a este elemento está ligada a las *Normas del ejercicio de la profesión docente* y a las *Normas de deontología* preconizadas por la *Orden de maestras y maestros de Ontario*. Este organismo, que rige la formación de los futuros maestros, ha puesto en el centro de sus preocupaciones éticas al alumno y eso parece haber sido asimilado por los futuros maestros durante su proceso de formación, por ejemplo, la empatía y la confianza, dos valores fundamentales de las *Normas de deontología*, buscan el desarrollo integral del alumno. En lo que se refiere a las *Normas del ejercicio de la profesión docente* ellas exigen claramente un compromiso con los alumnos y su aprendizaje. Estos aspectos, que de hecho son fuertemente reforzados durante el proceso de formación profesional, hacen parte de los elementos periféricos de la representación que tienen de la docencia los futuros maestros de los ciclos primario y medio y los acerca de algún modo al objeto representado.

Los elementos de la zona 4 –baja frecuencia y bajo rango de importancia– son un poco menos numerosos que los de la zona 2, pero igual se trata de una mezcla de elementos normativos y funcionales. Entre los funcionales se encuentran: *logros, comunicación, disciplina, enseñanza, gestión y estrategias*; por otra parte, *ayuda y dedicación* pueden ser considerados como prescriptores de comportamiento o normativos. Cabe notar que la distribución de los elementos de esta zona es inversamente proporcional a la de la zona 2, pues en esta se habían identificado seis elementos normativos y tres funcionales, mientras que en la zona 4 se encuentran seis elementos funcionales y dos normativos. Se trata de una variedad de acciones, cualidades y comportamientos inherentes a la práctica docente. Sin definir la representación de la docencia, estos elementos sirven de referente para comprender la estructura y el contenido de esta.



**Figura 1**

Modelización de la representación de la docencia para G1

*Análisis prototípico y resultados para G2*

Como en el caso de G1 se tuvieron en cuenta solamente los términos que fueron evocados más de dos veces, mientras que el rango medio de importancia fue establecido en 2,5. Así los términos susceptibles del pertenecer al sistema central deben cumplir dos criterios: tener una frecuencia  $\geq 4$  y un rango medio de importancia  $< 2,5$ . Según estos criterios se obtuvo la siguiente distribución.

**Tabla 4**

Representación de la docencia de les estudiantes de los ciclos medio e intermedio

Rango medio $< 2,5$				Rango medio $\geq 2,5$		
<b>Frecuencia alta</b> $\geq 4$	Pasión Paciencia	12	1,417	Conocimientos	4	4,550
				Alumno	4	2,500
		6	1,667	Organización	7	4,714
				Perseverancia	3	3,500
<b>Frecuencia baja</b> $\leq 4$				Aprendizaje	3	3,667
				Entusiasmo	3	3,000
				Honestidad	3	4,333
				Planificación	3	4,000

El sistema central de la representación de la docencia de los futuros maestros de los ciclos medio e intermedio está constituido por dos evocaciones: pasión, término evocado por la mitad de los participantes, y paciencia, elemento evocado por un cuarto de la población sondeada. Aún si la importancia dada a estos términos es similar la frecuencia del

primero, es dos veces más elevada que la del primer término lo que indica claramente la primacía de la pasión sobre la paciencia.

Como la paciencia, la pasión es un elemento estrictamente normativo pues como valor y sentimiento aceptado por el grupo éste se convierte en prescriptor de comportamientos. Sin lugar a duda, se trata del comportamiento más admirable que debe ser adoptado por el docente en el ejercicio de la profesión. Así entendido, los futuros profesores de los ciclos medio e intermedio se representan la docencia como una pasión, que más que una cualidad personal debe convertirse en una actitud profesional, en un sentimiento personal. Ejercer la docencia con dignidad es solamente posible, a través, de una motivación personal que se traduce en un compromiso definitivo con la profesión. La presencia de la pasión en las representaciones pre-profesionales de los futuros docentes, confirma la importancia de las emociones y sentimientos en los procesos de formación docente, como ya destacaron Flores, Yedaide y Porta (2013).

Con el elemento pasión, los futuros maestros de los ciclos medio e intermedio aluden a la actitud o a la motivación intrínseca que anima al maestro a cumplir cabalmente sus funciones profesionales, igualmente, puede ser definida como un estado de ánimo, un sentimiento, una cualidad o una emoción positiva del docente, lo que descarta que ésta sea vista, al menos en este contexto, como una emoción negativa. La pasión se refiere igualmente a la implicación del yo personal y profesional del docente con su trabajo (Day 2006, p. 60). Apoyado en Price Waterhouse Coopers (2001) y Jackson (1968), Day (2006) afirma que la enseñanza es un trabajo intenso que exige unas cantidades enormes de energía física, intelectual y emocional y que para mantener la pasión, es vital que las emociones positivas superen a las negativas (p. 63). Como se ha podido establecer, el término pasión es un concepto polisémico que se refiere a la motivación, al compromiso, al entusiasmo y al amor por la profesión. Cuando un docente desempeña su trabajo bajo estos criterios se le etiqueta de apasionado. Así, los futuros maestros de los ciclos primario y medio consideran que para tener éxito en el ejercicio de la profesión, es necesario ejercerla con pasión.

Como en el caso de G1, la representación de la docencia para G2 carece de elementos funcionales en el sistema central de la representación y muestra que los futuros maestros de los ciclos medio e intermedio están aún más alejados del objeto de la representación. Este alejamiento se prueba igualmente por el escaso número de elementos funcionales en la periferia de la representación de la docencia.

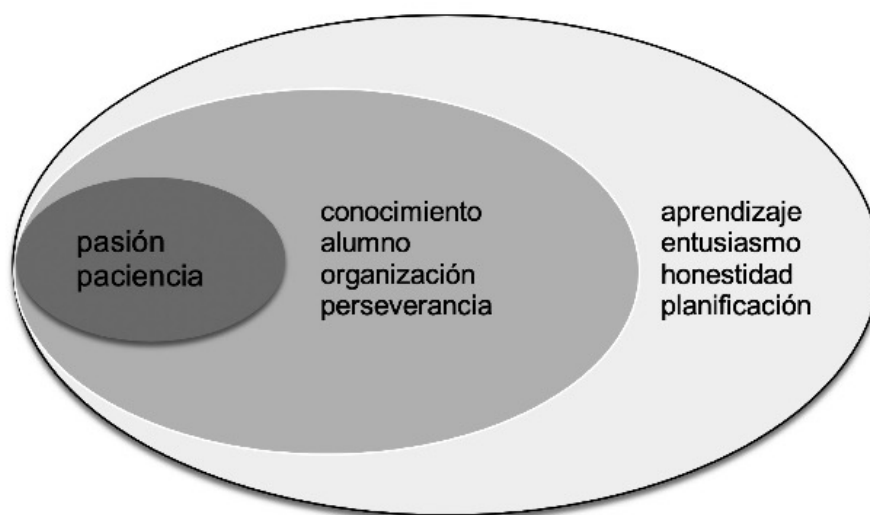
En la primera de las zonas de cambio potencial, zona 2, se encuentran cuatro elementos: conocimientos, alumno, organización y perseverancia. Como en el caso de los estudiantes de G1, los de G2 utilizan una combinación de elementos normativos y funcionales. Se constata también que la estructura de la docencia de los futuros maestros de los ciclos medio e intermedio no comporta elementos en la zona 3 lo que hace menos probable la posibilidad de una modificación del sistema central ya que los elementos ambiguos son mucho menos y las posibilidades de cambio en la estructura de la representación son menos probable pues esta zona

aísla o limita el paso de elementos periféricos hacia el sistema central de la representación.

Por último, la zona 4 –elementos de baja frecuencia y rango bajo– está constituida de cuatro evocaciones: aprendizaje, entusiasmo, honestidad y planificación. Un perfecto equilibrio entre elementos normativos y funcionales, ya que aprendizaje y planificación van de la mano lo mismo que entusiasmo y honestidad que son prescriptores de comportamiento. Como en el caso de G1, estos cuatro elementos le dan coherencia tanto a la estructura como al contenido de la representación de la docencia.

Se puede observar que desde el punto de vista semántico el entusiasmo es inherente a la pasión que está en el núcleo central, en este sentido el ejercicio de la docencia se debe hacer con fervor, interés y placer. Un profesional de la educación debe caracterizarse por su entusiasmo y por el amor a su profesión, así entendido, el entusiasmo no es una exaltación momentánea del estado de ánimo, sino más bien una actitud o un estado de ánimo permanente que caracteriza al docente. Según lo reporta Day (2006), en una revisión de investigaciones empíricas, Sutton (2000) confirma que el entusiasmo y el placer por el progreso y los logros de los alumnos se encuentran entre las emociones positivas citadas con mayor frecuencia por los docentes (p. 62).

Como elemento periférico, la honestidad permite igualmente precisar de algún modo los contenidos del sistema central. Con este elemento los futuros maestros de los ciclos medio y intermedio subrayan la importancia de la dimensión ética en el ejercicio de la docencia.



**Figura 2**

Modelización de la representación de la docencia para G2

Comparación entre G1 y G2

Tabla 5

Comparación de los elementos de la representación de la docencia entre los dos grupos de estudiantes

Rango medio < 2,5		Rango medio >= 2,5	
G 1	G 2	G 1	G 2
Frecuencia alta >= 4	Paciencia	Pasión Paciencia	Aprendizaje
			Currículo
			Alumno
			Empatía
			Conocimientos
			Alumno
			Organización
			Perseverancia
			Planificación
			Profesionalismo
Frecuencia alta < 4			Respeto
			Ayuda
			Logros
			Comunicación
			Aprendizaje
			Dedicación
			Entusiasmo
			Disciplina
			Honestidad
			Enseñanza
			Planificación
			Gestión
			Estrategias

A primera vista, la distribución de los elementos entre ambos grupos no deja dudas en cuanto a sus diferencias, entre otras cosas, porque G2 utiliza menos términos para definir la profesión que los miembros de G1. Con la mitad del número de términos utilizados por sus colegas, ellos precisan la estructura y el contenido de la representación de la docencia, lo que indica que los futuros maestros de los ciclos medio e intermedio tienen una representación de la docencia mucho más definida que sus colegas que se preparan para enseñar en los ciclos primario y medio.

Seis de los diez términos utilizados por G2 se encuentran en la lista de los términos utilizados por G1 –sea que se encuentren o no en la misma zona– esto indica que entre ambos grupos hay puntos de convergencia en lo que respecta a la representación de la docencia (ver términos subrayados). Además, cabe destacar que en ambos casos, la representación de la profesión se compone de un conjunto de cualidades, de inquietudes, de iniciativas educativas a desarrollar y de conocimientos específicos a la profesión. Pero lo que más llama la atención es que ambos grupos

comparte en buena parte la representación de la docencia pues en el sistema central de ella se encuentra un elemento común: paciencia. Si bien dicha convergencia es significativa, hay que aclarar que es en los elementos que hacen parte del sistema central de la representación que existe una importante diferencia, es en ese sistema que se encuentra el punto de convergencia, pero también el de divergencia entre ambos grupos.

Entre los elementos del sistema periférico llama particularmente la atención que ambos grupos sitúan el elemento alumno en la misma zona. En general, los futuros maestros formados en la Facultad de Educación de Laurentian University saben que su principal compromiso es con el alumno, con su bienestar y con su aprendizaje pues se trata de una de las mayores responsabilidades exigidas por las normas de deontología de la profesión docente. Ellos comprenden igualmente que el alumno se encuentra en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera a recibir una enseñanza y una evaluación perfectamente adaptadas a sus necesidades de aprendizaje y a su nivel de motivación para permitirle el desarrollo pleno de su potencial (*L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12e année*, 2013, p. 18). Las responsabilidades con el alumno exigen actitudes como la pasión y la paciencia, en ese sentido el alumno, elemento del sistema periférico, constituye un importante punto de enlace con el sistema central de la representación de la docencia.

Para los futuros docentes de los ciclos primario y medio, los elementos del sistema periférico son dos veces más numerosos que los de sus colegas que se destinan a enseñar en los ciclos medio e intermedio, lo cual indica que la representación de la docencia es más ambigua, que la de quienes se destinan a enseñar en los ciclos medio e intermedio. Cabe notar, sin embargo, que en ambos casos, nos encontramos ante una mezcla de elementos a connotación educativa y de actitudes a adoptar en el ejercicio de la profesión y que, de un modo u otro, contribuyen a precisar los elementos del sistema central y a definir su contenido.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio estructural realizado sobre las representaciones pre-profesionales sobre la docencia de los futuros maestros formados en la Facultad de Educación de Laurentian University ha permitido constatar que éstas cambian en función de los ciclos de formación como se había establecido en la primera hipótesis, pero igual se pudo confirmar que ambos grupos comparten uno de los elementos centrales de la representación de la docencia, lo que deriva seguramente del proyecto de formación que es el mismo para todos los estudiantes del programa. Se nota entonces que para los futuros maestros de los ciclos medio e intermedio la representación de la docencia es más compleja ya que la pasión, elemento determinante del núcleo de la representación, es una actitud mucho más dinámica que la paciencia la cual linda con la aceptación y la sumisión. La pasión supone un modo de actuar, y de ahí su complejidad porque en ella intervienen elementos psicológicos, cognitivos,

sociales y afectivos que interactúan y determinan así el actuar del maestro como profesional de la educación.

Cabe notar que para los estudiantes de ambos grupos, la representación pre-profesional de la docencia no se define en función de su dimensión educativa como podría esperarse sino a partir de las actitudes que el maestro debe adoptar en el ejercicio de la profesión y de los rasgos y cualidades del mismo (Vaillant, 2010, p. 9). Definir la representación social de la docencia a través de la o de las actitudes del maestro no es fortuito, ya que en la periferia se encuentran otras actitudes que precisan y dan coherencia a las actitudes que conforman el sistema central, por ejemplo *perseverancia*, va de la mano con *paciencia* mientras que *entusiasmo* se aparenta a la *pasión*. En ese sentido, el resultado del presente estudio es completamente opuesto al realizado por Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009), con docentes argentinos que muestra que las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia se estructuran en torno a aspectos propios a la dimensión educativa y al proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 287).

La representación pre-profesional de la docencia para los futuros maestros de los ciclos primario y medio y de ciclos medio e intermedio es ante todo una cuestión de actitud, se trata de algo inherente al docente y no de una amalgama de conocimientos exógenos sobre la práctica docente. Ello nos lleva a afirmar que dicha representación posee un importante componente ético o normativo y es por ello que los sujetos están alejados del objeto representado. Es el comportamiento y las actitudes del maestro frente al alumno y frente a la profesión que define su representación. Los elementos funcionales que tradicionalmente definen la docencia siguen presentes, pero en la periferia; reconocer el compromiso y las responsabilidades éticas inherentes a la docencia, que es una de las razones de ser de las normas de deontología de los docentes en Ontario parece haber influenciado considerablemente la representación de la docencia de quienes se forman como futuros maestros. Como tal, ellos “asumen abiertamente sus responsabilidades para con los alumnos, los padres de familia y tutores, los colegas, los socios educativos, otros profesionales y el público en general” (*Normes de déontologie de l'Ordre des enseignants et enseignants de l'Ontario*). Así entendido, la docencia es percibida como una profesión que exige tanto de la pasión como de la paciencia y requiere entusiasmo, perseverancia, honestidad, empatía, motivación, respeto y organización. Este resultado ha podido confirmar la segunda hipótesis que suponía que el sistema central de la representación de la docencia reflejaría una toma de conciencia con respecto a la implicación o al compromiso personal que exige la profesión.

Como lo indica el enfoque estructural de las representaciones sociales, el sistema periférico constituye el punto de enlace entre los ideales presentes en el sistema central y la realidad concreta, encargándose tanto de la defensa y transformación de las representaciones, como de darle una modulación individual a lo social (Flament, 1989). Es en la periferia que se encuentran los conocimientos, las creencias y las imágenes propias de la docencia mientras que el sistema central alberga

las actitudes o los comportamientos que el docente debe adoptar en la práctica del día a día. En ese sentido, el sistema central refleja que la representación pre-profesional de la docencia para los grupos que participaron en el estudio, aunque diferente, está claramente circunscrita al ámbito comportamental. Las actitudes del docente de cara a la docencia definen en gran parte la representación de ésta. Contrariamente, el sistema periférico es altamente funcional donde tienen cabida las prácticas cotidianas como la gestión de la clase, la planificación, la organización y la elección de estrategias entre otras más.

El análisis ha demostrado que el contenido de la docencia como representación social es variado, ya que en general está compuesta de opiniones, de imágenes y actitudes estereotipadas como lo propuso Abric (1996). Sin embargo, hay que añadir que las representaciones profesionales también influyen y determinan la identidad del docente, ya que ésta puede entenderse como el conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que definen al docente y lo diferencian de otros profesionales (Vaillant, 2010; Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009).

Sin duda, la contribución más importante de este estudio es haber dejado claramente establecido el componente ético de la representación de la docencia en el grupo de estudiantes que se destinan a enseñar en los ciclos medio e intermedio, aspecto que está presente en la representación de sus colegas de los ciclos primario y medio pero no con la misma fuerza y claridad. Ello indicaría que entre mayor sea el ciclo al cual se destina el estudiante mayor es su grado de conciencia del componente ético de la profesión. Esta toma de conciencia marca la diferencia entre los dos grupos de futuros profesores y hace que la profesión sea vista desde la perspectiva ética y no solo desde lo escolar. El componente ético de la representación se ve como una toma de conciencia subjetiva para ejercer digna y correctamente la profesión y no como un conocimiento o aplicación de las normas deontológicas que la rigen, como ya habían sugerido Winkler y Reyes (2006) para el caso de los psicólogos.

Cabe notar que pese a las limitaciones propias a todo trabajo sobre las representaciones pre-profesionales, el análisis que aquí se ha presentado describe de manera clara y coherente los resultados obtenidos. Ello ha permitido dar cuenta a la vez de la estructura como del contenido de la representación de la docencia en los grupos que participaron en el estudio. Bien que los resultados son satisfactorios, se sabe que la utilización de otras técnicas como las desarrolladas por Moliner (1989, 1993), Abric (2003), Guimelli y Rouquette (1992) y de Rosa (1995), podrían permitir la verificación de los resultados obtenidos. Como se trata de un estudio exploratorio, en el futuro se podrá tener cuenta de estas técnicas y además se podría sondear los estudiantes que se preparan para enseñar en el ciclo superior y verificar si éstos poseen o no una mayor conciencia ética de la profesión docente que sus colegas de los demás ciclos.

Finalmente, agradezco a Laurentian University que a través de los *fondos de aceleración para la publicación* ha permitido llevar a término

este estudio y su publicación. Igual agradezco a Adriana Lasprilla por su colaboración en la corrección lingüística del texto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie* 37, 861-875.
- Abric, J.-C. (dir.) (1994a). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994b). Organisation interne des représentations sociales : système central et périphérique. En C. Guimelli (dir.). *Structures et représentations sociales* (pp. 73-84). Neuchâtel : Delachaux et Niestle.
- Abric, J.-C. & Tafani, E. (1995). Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale : la représentation de l'entreprise. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 28, 22-30.
- Abric, J.-C. (1996). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. En *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 11-17). Ramonville Saint Agne: Eres.
- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société* 4, 81-106.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. En J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. En D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris: Presses universitaires de France.
- Flament, C. & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Flores, G., Yedaide M. & Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidación entre la educación y la vida. *Pasión por enseñar en el aula universitaria*. *Revista de Educación* 4 (5), 173-188.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lo Monaco, G. & Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue électronique de Psychologie Sociale* 1, 55-64. Recuperado de: <http://rePs.psychologie-sociale.org>
- Marquez, E. & Leon I. (2012). Dynamique identitaire, implication et représentations sociales du travail. *Psychologie & Sociedade* 24 (2), 440-452.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A.-M. & Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (6), 265-290.
- Michalot, T. & Siméone A. (2013). Formation et évolution des représentations professionnelles. Le cas des critères d'accueil de travailleurs sociaux. En *CHRS. Recherche et formation* 72, 133-146.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). Faire croître le succès. Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). L'apprentissage pour tous. Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). Attendre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. En W. Doise & A. Palmonari (dir.), 34-80. *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2006). Normes de déontologie de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario. Recuperado de: <https://www.oct.ca/fr-ca/public/professional-standards/ethical-standards>
- Piaser, A. & Bataille, M. (2011). Of contextualised use of social and professional. En M. Chaïb, B. Danermark & S. Selander (éd.). *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*, (pp. 44-54). New York/ Oxon: Routledge.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). Les représentations sociales : état des lieux et perspectives (Vol. 237). Editions Mardaga.
- Salès-Wuillemin, É. Morlot, R. (2008). L'évolution de la représentation des médias de communication : le cas d'Internet. *Iletisim, Numéro spécial représentations sociales et la communication*, 343-359. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00596066>
- Scano, S., Junique, C., & Vergès, P. (2002). Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations, EVOC 2000. Manuel d'utilisateur. Aix.
- Sutton, R.E. (2000). The Emotional Experiences of Teachers. Paper presented Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22 (234), 1-17.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 203-209.
- Vergès, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. En C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. (pp. 233-253). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Vergès, P., Tadeusz, T. & Vergès, P. (1994). Noyau central, saillance et propriétés structurales. *Papers on Social Representations*, 3 (1), 3-12.
- Verge#s, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42 (3), 537-561.
- Winkler, M. y Reyes M. (2006). Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético. *Fundamentos en Humanidades*, 7, (13-14), 63-89.

## Notas de autor

- \* Ph.D. Profesor de la Facultad de Educación de Laurentian University. E-mail: jmarintamayo@laurentian.ca. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5327-5946>. Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=90HKGjMAAAAJ>

## Información adicional

*Cómo citar:* Marín-Tamayo, J.J. (2020). Las representaciones pre-profesionales de la docencia. Análisis estructural y comparativo entre dos grupos de futuros maestros de Ontario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 47-69.

## Enlace alternativo

[http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana16\(1\)\\_3.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana16(1)_3.pdf) (pdf)