

LA IDENTIDAD DEL DOCENTE Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL

Luz Mary Ríos Vera

Luz_m_73@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9375-0255>

Recibido: 05/10/2023

Aprobado: 01/12/2023

RESUMEN

La reflexión de este artículo se centra en la teoría de la idoneidad de las representaciones sociales como corpus teórico-metodológico para el estudio de la enseñanza, entendida como una actividad social complicada, multifacética y subjetiva que implica numerosas acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. que tienen lugar fuera del entorno escolar y del aula tradicional. La teoría de las representaciones sociales es el concepto central que se discute. En la creación del trabajo teórico-conceptual transcurrieron dos etapas. La primera etapa implicó la creación de un plan de registro de búsquedas en diversas colecciones relacionadas con la enseñanza y las representaciones sociales. La segunda sección, que también sirve como objetivo principal del artículo, defiende la validez de la teoría de las representaciones sociales al reconocer cómo los profesores interpretan el trabajo de sus estudiantes a la luz de la interacción entre procesos cognitivos, sociales y afectivos. La experiencia que fluye de su práctica rutinaria es lo que utiliza para actuar como mediador.

Palabras clave: Docencia, representación social, mediación, labor del maestro, teorización de la labor docente

THE IDENTITY OF THE TEACHER AND ITS SOCIAL REPRESENTATION

ABSTRACT

The reflection of this article focuses on the theory of the suitability of social representations as a theoretical-methodological corpus for the study of teaching, understood as a complicated, multifaceted and subjective social activity that involves numerous actions in the teaching-learning process. . that take place outside the school environment and the traditional classroom. The theory of social representations is the central concept that is discussed. Two stages took place in the creation of the theoretical-conceptual work. The first stage involved the creation of a search registration plan in various collections related to teaching and social representations. The second section, which also serves as the main objective of the article, defends the validity of the theory of social representations by recognizing how teachers interpret their students' work in light of the interaction between cognitive, social, and affective processes. The experience that flows from your routine practice is what you use to act as a mediator.

Keywords: Teaching, social representation, mediation, teacher's work, theorization of teaching work

INTRODUCCIÓN

Debido a que puede ser utilizada para comprender la vida cotidiana y la construcción de las realidades de las personas, que siempre es imperfecta, la teoría de las representaciones sociales (en adelante TRS) tiene una amplia gama de especialidades de investigación. Delante del objeto seleccionado, precisamente. Esta teoría ha recibido mucha atención y ha tenido un gran impacto. Va más allá de los límites de la psicología social francesa y se basa principalmente en otras ciencias sociales como la sociología, la antropología, la lingüística y la historia.

Más adelante quedará claro que la enseñanza ha sido incluida en la lista de temas que se investigan y discuten desde diversos puntos de vista teóricos. También es una de las áreas de la educación más complejas y activamente investigadas. En particular, los docentes son vistos como componentes esenciales de las instituciones educativas. Sus acciones son consideradas como el puntal de su ejercicio profesional o laboral, independientemente del nivel educativo. Una amplia gama de tareas, funciones y acciones se combinan en la enseñanza como una práctica social compleja y multifacética. En este sentido, Fierro, Fortol y Rosas (1999) afirman que el trabajo del docente debe ir más allá del llamado del deber en la búsqueda y propagación de valores admirables, trascendiendo una concepción puramente técnica del rol del docente. La educación de los estudiantes debe ser relevante para el período de tiempo en el que se lleva a cabo.

Independientemente del nivel académico en el que se lleve a cabo, estudiar la práctica/trabajo de la docencia² es difícil debido a la variedad de factores que influyen, las dinámicas presenciales impredecibles y el hecho de que estos factores trascienden los límites del aula y la institución educativa. (Gimeno, 1998; Jackson, 2001). Así, se reconoce que el docente se involucra en una variedad de grupos a lo largo de su práctica profesional, vive su trabajo en una escala amplia (contexto social, institucional y de aula) y está involucrado en una serie de tramas, interacciones, y dinámica. A esto hay que sumarle la especificidad única que configura su día a día. Consiste en una mezcla de rasgos comunes a las dimensiones personal (biografía e individualidad), profesional (formación académica y en el mundo real) y ocupacional (condiciones del lugar de trabajo y asignación institucional). Al conectar esta dimensión tripartita de influencia con el grado de identidad o pertenencia que los sujetos experimentan en relación con su labor docente, se puede comprender mejor la complejidad de esta profesión. Es apropiado estudiar y documentar estas diferencias.

Los docentes desempeñan papeles clave en la vida de una escuela y participan en una amplia gama de actividades, incluida la planificación de lecciones, el desarrollo de

materiales didácticos, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, la creación e implementación de herramientas de evaluación, la cooperación con otros miembros del personal y la participación en tareas administrativas. gestión, sirviendo como mentores y asesores, y participar en procesos de investigación. Dependiendo del nivel de asignación de trabajo, el tipo de contrato, los intereses y motivaciones relacionadas con su trabajo, y otros factores, este conjunto de actividades cambia y se vuelve más intenso.

Los docentes son cruciales para comprender qué situaciones y experiencias viven en su trabajo desde el ambiente escolar regular porque tienen conocimiento de cómo cada sujeto responde y vive su práctica laboral/docente de manera diferenciada, determinada por "ciclos de vida profesional" (Huberman, 1990); es decir, las etapas por las que pasan los docentes a medida que avanzan en sus carreras. Debido al marco de referencia—una colección de conocimientos, actitudes, imágenes, nociones y creencias—así como a la probabilidad de que afectará las interpretaciones de la enseñanza en este caso.

En la década de 1980 se iniciaron investigaciones sobre los "conocimientos profesionales prácticos" que los docentes desarrollan para realizar su trabajo (Villar, 1980; Elbaz, 1981), lo que despertó el interés por el estudio de la enseñanza, particularmente cuando se la ve desde el punto de vista del docente. . Se han utilizado diferentes enfoques referenciales para abordar la forma específica en que un sujeto debe conceptualizar la práctica y el trabajo de la docencia. Las representaciones sociales, las teorías implícitas, las creencias, las percepciones y los significados se encuentran probablemente entre los más importantes. Ahora es posible basar los objetos de estudio en lo que alguna vez se pensó que eran meras expresiones de sentido común, antes inútiles porque se pensaba que eran pensamientos ingenuos (Pia, 2004). Esto nos permite comprender la complejidad de los diferentes procedimientos educativos y académicos. Esto indica que las diversas metodologías son reconocidas como un área vital de investigación que otorga alta prioridad al examen de las perspectivas y modos de percepción de los agentes en sus entornos típicos.

Para comprender mejor el fenómeno, que se centra en la docencia de manera amplia (debido a la dimensión social que alberga la profesión), nos interesa resaltar algunos aspectos teórico-metodológicos de la TRS. El objetivo es redescubrir los significados que los educadores dan a su trabajo como profesionales como experiencia personal y social, teniendo en cuenta que cada caso tiene un significado único.

El concepto de representación social proporciona un marco para este trabajo que permite a los lectores conocer y comprender la experiencia de primera mano, enfatizando el valor del conocimiento de los docentes activos en un tipo particular de educación: educación básica, secundaria superior y superior. – cómo entorno físico para la vida profesional.

A continuación, se resumen las investigaciones sobre la enseñanza en relación con las representaciones sociales como objeto de estudio. Luego se argumenta que esta teoría tiene el potencial de afectar el pensamiento de los profesores. Con base en el resumen anterior, se presenta toda esta información.

Teoría de la representación social del docente

La base teórica del TRS se encuentra en la publicación de Serge Moscovici de 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, que se escribió en la segunda mitad del siglo XX. Fueron necesarios 18 años, o 1979, para que esta obra fuera traducida al español. El aporte que realizó al brindar soporte teórico-metodológico a numerosas investigaciones en el ámbito social y educativo sigue siendo relevante en la actualidad dado que continúa influyendo en el desarrollo de nuevas investigaciones teóricas y empíricas.

El concepto de representación colectiva fue propuesto por primera vez por Durkheim, según Moscovici, quien también señala que éstas (. (Moscovici, 1979: 16) no se reducen a la suma de las representaciones de los individuos que constituyen una sociedad, sino que el autor privilegia las posiciones que las personas adoptan para definir una realidad o evento y traza una distinción entre el colectivo y lo social particular al elegir la última estrategia. Sin

imponer externamente realidades o acontecimientos a las conciencias de las personas, como sugirió Durkheim, esta perspectiva enfatiza el carácter social del fenómeno. Moscovici ve al ser humano de esta manera como un creador de significados activos y un productor de representaciones (Banchs, 2000).

El estudio empírico realizado por Moscovici se centró en particular en cómo esta ciencia había permeado a la sociedad en su conjunto, en una variedad de muestras de población de diversos estratos sociales e intelectuales (Farr, 1983). Según el libro de Moscovici, el psicoanálisis era un acontecimiento cultural para la sociedad francesa de los años cincuenta.

(...) que tenga un impacto en la sociedad en su conjunto y trascienda los estrechos confines de la ciencia, la literatura o la filosofía. Al mismo tiempo, asistimos al surgimiento de un nuevo sentido común que no puede explicarse en términos de mercantilización, propagación o deformación de la ciencia (Moscovici, 1979: 16).

El trabajo de Moscovici ofrece conceptualizaciones intrigantes de las representaciones sociales. Una representación social, en palabras de uno de ellos, "es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre individuos" (Moscovici, 1979., p, 17). A continuación, el autor propone otras formulaciones del concepto, entendido como: (...) un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas mediante las cuales los hombres comprenden el mundo físico y social, se convierten en parte de un grupo o participan en interacciones interpersonales regulares y liberan su potencial creativo (Moscovici, 1979., p, 18).

Las representaciones sociales se parecen a las cosas reales en muchos sentidos. Circulan, se cruzan y cristalizan constantemente en nuestro universo cotidiano como resultado de palabras, acciones y encuentros. La mayoría de los vínculos sociales estrechos, los productos o hábitos de consumo y las comunicaciones verbales llevan su huella. Somos

conscientes de que se relacionan con el material simbólico que informa su desarrollo, así como con la práctica que crea ese material, así como los mitos y la ciencia se relacionan con las respectivas prácticas mitológicas y científicas (Moscovici, 1979: 27).

Dicho de otra manera, se refiere al conocimiento que, a diferencia del conocimiento científico, se elabora, comparte y desarrolla socialmente en interacción con otros, en sus espacios específicos de vida habitual. Como resultado, el conocimiento social contribuye al avance de nuestra comprensión de la realidad. Una representación, tal como la definen Moscovici (1979) y Jodelet (1986), es siempre cómo se presenta algo a una persona, completo con imágenes y significados relacionados. Jodelet (1986: 475-476) define la representación como "tomar el lugar de", "cambiar" o "hacer presente" algo en la mente o la conciencia: "Representar es la reproducción mental de otra cosa: persona, objeto, material o psíquico". acontecimiento, idea, etc. Moscovici (1979: 38) afirmaba que "representar una cosa y ser consciente de ella es todo uno, o casi". El concepto de representación, que suele utilizarse para referirse a símbolos o signos, es Se preocupa por cómo los individuos y los grupos sociales interpretan, dan significado, crean y construyen sus ideas, imágenes y formas de pensar sobre diversos aspectos de temas relevantes (objetos sociales), con base en sus procesos y experiencias, así como el diálogo y el grupo.

Según Moscovici (1988), cualquier tema relevante que actualmente esté siendo discutido en público puede ser objeto de representación. Esto se refiere a eventos que son interesantes para un grupo en particular y promueven la conversación. Sin embargo, el hecho de que no siempre haya representaciones para cada fenómeno significa que algunas circunstancias sólo dan lugar a opiniones e ideas. Los aspectos cognitivos, sociales y afectivos de la intersubjetividad se exploran cuando se trabaja con representaciones. Teniendo en cuenta el significado coherente que le dan a su entorno a través de la experiencia, Rateau y Lo Manco (2013) lo definen como la asimilación al cuerpo de conocimientos y creencias propias de una cultura, una categoría o un grupo social.

Según Moscovici (1979), tres factores –información, campo de representación y actitud– deberían servir como base para cualquier investigación sobre representaciones que tenga como objetivo informar cómo se interpreta la realidad. Estos factores revelan conocimientos, creencias, actitudes y otras construcciones mentales. A través de ellos, es posible calibrar el grado de estructuración representacional en los contextos investigados y comprender los factores que moldearon la forma en que se formaron durante las interacciones sociales entre varios grupos. A través de la integración de las dimensiones antes mencionadas, el estudio de las representaciones es capaz de proporcionar detalles suficientes para conocer qué se entiende, cómo se posiciona y se actúa sobre él con respecto al objeto representacional o la información que respalda a ellos. Posteriormente, se presenta la definición de cada elemento de acuerdo con el punto de vista principal del autor expresado en la obra.

Según Moscovici (1979: 45), la información “está relacionada con la organización del conocimiento que posee un grupo respecto de un objeto social”. Este elemento habla del conocimiento (cantidad y calidad) que tienen los sujetos de un objeto social en un entorno específico. En otras palabras, tiene una conexión muy clara con el contenido de la representación.

El término “campo de representación” (Moscovici, 1979) “se refiere a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de proposiciones que remiten a un aspecto preciso del objeto de representación (p. 46) donde existe una unidad jerárquica de elementos”. La investigación de las imágenes y significados construidos es necesaria para identificar este elemento, que es el más desafiante. Según Ibáñez (1988), es posible imaginar un marco como una estructura donde se ordenan los componentes de una representación.

La actitud de una persona está influenciada por su "orientación global en relación con el objeto de representación social", según Moscovici (1979, p, 47). El atributo principal es

que involucra opiniones, valoraciones y sentimientos sobre la cosa que se representa y funciona como preludeo de una acción.

La "dispersión/difusión" de información sobre el objeto de representación; "focusing", que se refiere a la participación de un individuo o grupo en el fenómeno de la representación a través de una lupa) la "presión por inferir" para responder a una circunstancia particular a través de una manera de ver y expresar una opinión sobre el objeto son los tres factores que favorecen el crecimiento de las representaciones sociales (Moscovici, 1979).

Además, la objetivación y el anclaje son componentes esenciales cuando se discute cómo se forman las representaciones sociales. Moscovici (1979) y Jodelet (1986) mencionan específicamente que la objetivación enfatiza la traducción de ideas enigmáticas y abstractas en experiencias o materializaciones tangibles. Esta transformación tiene lugar en el mundo físico, haciendo concreto lo abstracto. Para decirlo de otra manera, se "materializa" al recibir un nombre claro y matizado en el lenguaje para que sea comprensible para los demás. El proceso finaliza cuando conceptos desconocidos se transforman en categorías comunes e imágenes bien conocidas en la mente de personas y grupos para categorizar y etiquetar las cosas. Se crea un marco de referencia compartido entre los grupos y, como resultado, se facilita la comunicación. Al "hacer que lo desconocido sea extraño y lo familiar familiar, el anclaje cambia todo el universo mientras lo mantiene como nuestro universo". " (Moscovici, 1979, p. 40).

Uno de los principales propósitos de las representaciones sociales, que queda claro a lo largo de este texto, es explicar la realidad a individuos o grupos utilizando enfoques cognitivos, sociales y afectivos. Esto permite comprender las causas de las prácticas y comportamientos sociales. Este método da una breve idea de algunas funciones de representación. Abric (2001) enumera cuatro.

El conocimiento sirve para describir y explicar la realidad y permitir la comunicación sobre ella; como resultado, crea un entorno que fomenta las interacciones y la comunicación social.

Función de identidad: permite crear una imagen del sujeto dentro del grupo, del grupo frente a otros grupos, y un conjunto de valoraciones al respecto.

La función de orientación identifica las circunstancias y las conexiones que deben repararse; también genera una anticipación que sirve como marco de cómo se deben interpretar los eventos y sugiere un comportamiento apropiado en situaciones particulares.

Una vez completada una acción, la función de justificación continúa trabajando para defender la posición del grupo.

Estos roles son cruciales para comprender la dinámica de las representaciones sociales porque sitúan a los grupos en contextos particulares y proporcionan justificaciones de por qué se comportan como lo hacen, cómo se forman sus identidades, cómo los afectan sus entornos sociales y qué los motiva. sujeto a adopción. una opinión sobre un tema de investigación específico.

El enfoque procesual, o vinculado a un modelo sociogenético (centrado en describir el contenido y la génesis de una representación), se presenta en las frases anteriores como inspirado en los clásicos de Moscovici y su alumno Jodelet, cuyo énfasis en exponer las representaciones sociales ha dado lugar a esta postura. Cabe señalar que otros proponentes, principalmente Abric (2001 [1976, 1978]), han agregado elementos que apoyan la creación de representaciones sociales basadas en modelos estructurales. El núcleo central y su periferia pueden coexistir, según la teoría del núcleo central expuesta por este autor. Afirma que el núcleo central es el componente fundamental de la representación porque determina simultáneamente el significado y la estructura). Consta de una o más partes que ocupan posiciones privilegiadas en la jerarquía estructural de representación (Abric, 2001, p. 20-

21). Escribe sobre las partes periféricas: "Está organizada alrededor del núcleo central. Sienten una conexión con él de inmediato (Abric, 2001, p. 23). En otras palabras, si ambos componentes están presentes o no determina la importancia de la objeto representacional.

En una línea similar, Moliner (2007: 137) afirma que los componentes cognitivos (opiniones, creencias e información) que conforman la estructura que rodea el núcleo matricial sirven como base para el consenso grupal en el grupo que porta la representación. Según la teoría de Moliner (2007: 140-142), este núcleo lleva a cabo tres funciones: una función de denotación que está "basada en las propiedades simbólicas de los elementos centrales", una función de agregación que está "relacionada con el fuerte potencial semántico de los elementos centrales", y una tercera función que se "basa en las propiedades semánticas de los elementos centrales". ", "derivado de los anteriores", y una función federativa. "El núcleo ofrece una matriz común que permite a cada uno evocar el sujeto de la representación proporcionando al grupo elementos de definición difusos.

La identidad del docente

Max Weber definió una profesión como "la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, la base de una probabilidad duradera de subsistencia o ingresos" (1964, p. 111). En cuanto a cómo uno ingresa al mundo laboral, el propio Weber señala que se puede ganar dinero de tres maneras diferentes: tradicionalmente (mediante herencia); lógicamente (mediante la consideración de los fines; particularmente rentable); o emocionalmente (a través de razones carismáticas relacionadas con los propios intereses).

Por su parte, Pérez (1995) enfatiza que una profesión se desarrolla cuando un sindicato realiza un trabajo basado en un tipo específico de educación especializada. De este modo, la docencia es una profesión que exige el dominio tanto de conocimientos más especializados como de conocimientos más generales y técnicos. Cuando hablamos de la docencia como profesión, a menudo escuchamos términos muy similares y, a veces,

utilizados de forma exclusiva. Como se muestra en la Tabla I, la etimología nos permite identificar significados asociados y complementarios.

Tabla 1. Terminología en torno a la docencia

Palabra	Etimología	Significado
Docente	Del latín docens	Que enseña
Maestro	Del latín magister	Persona que enseña una ciencia, arte u oficio o tiene título para hacerlo
Profesor	Del latín profesor	Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte
Educador	Del latín educator	Que educa

Fuente: elaboración a partir de la consulta en el diccionario de la lengua española

Por su parte, Pérez (1995) enfatiza que una profesión se desarrolla cuando un sindicato realiza un trabajo basado en un tipo específico de educación especializada. De este modo, la docencia es una profesión que exige el dominio tanto de conocimientos más especializados como de conocimientos más generales y técnicos. Cuando hablamos de la docencia como profesión, a menudo escuchamos términos muy similares y, a veces, utilizados de forma exclusiva.

La sociología de las profesiones también indica que un alto grado de autonomía en el desempeño de una tarea es un requisito para que un puesto de trabajo sea considerado profesional, como enfatiza Pérez (1995) en el párrafo 2 (parafraseado). Según Brígido (2006), la idea de autonomía en la toma de decisiones se refiere a que un profesional necesita ser autónomo para realizar su trabajo. En términos más concretos, un usuario de un

servicio confía en un profesional para realizar una tarea porque sabe que está tratando con un experto. En el caso de los docentes, este componente –la autonomía– ha generado críticas y dudas. Según Marn (2014), el control burocrático en los entornos educativos, que restringe la participación y la toma de decisiones de los docentes en el funcionamiento diario del centro, "pasa por alto esto" (p. 128).

Independientemente de la definición de docencia como profesión, un docente es considerado profesional si es capaz de aplicar los conocimientos científicos y técnicos adquiridos durante el proceso de formación. Debido a esto, obtiene el derecho a una compensación económica (manutención y supervivencia) por el trabajo que realiza y al mismo tiempo está preparado para ofrecer soluciones a problemas particulares del sector educativo.

La enseñanza como actividad social y multifacética.

Los docentes de todos los niveles de educación deben llevar a cabo una serie de tareas y funciones de diversos tipos de acuerdo con los requisitos únicos de la profesión docente y la filosofía e ideología de la institución afiliada. Las actividades, según Lupercio (2014), son respuesta a dos presupuestos específicos: el primero está relacionado con el núcleo de su trabajo, que es la docencia; el segundo está relacionado con sus funciones, las cuales se rigen por las normas de la institución donde trabajan.

Así, la docencia puede verse como una actividad profesional solitaria (individual) que también hace referencia a la sociedad. Se distingue por considerar al docente como un profesional con capacidad para aplicar los conocimientos científicos y técnicos adquiridos durante su fase de formación; Empiezas a tomar decisiones sobre tu profesión o trabajo. Es social en el sentido de que la práctica profesional del docente está arraigada en un contexto comunicativo y cultural donde se establecen los estándares aceptados de un grupo particular. Este binario individuo-social implica que podría ser necesario reorganizar una identidad profesional particular. Vaillant (2007) afirma que implica un proceso difícil de cómo los

profesores experimentan subjetivamente su profesión docente. El nivel educativo es una variable que da un matiz específico y distintivo al trabajo instruccional que crea grupos diversos en un mismo contexto.

Es muy probable que ninguno de ellos se identifique como miembros de la misma profesión porque existen diferencias significativas entre enseñar en la escuela media o primaria y ser profesor universitario (Brigido, 2006: 266).

De manera similar, la UNESCO (2008) distingue entre docentes según el tipo de educación que reciben y enfatiza las características únicas de su línea de trabajo.

Se denomina profesorado de educación básica en las instituciones educativas a todos los miembros del personal docente encargado de la instrucción de los estudiantes durante las fases iniciales de su formación académica.

El término "personal docente de educación superior" se refiere a expertos en la materia que trabajan en instituciones o programas de educación superior y se dedican a la enseñanza, la realización de investigaciones académicas y la prestación de servicios educativos a los estudiantes o a la comunidad. en conjunto. La enseñanza de principios del siglo XXI es muy distinta a la de hace un siglo, como señalan Imbernon y Guerrero (2018). Los autores señalan que:

los nuevos tiempos requieren docentes y profesionales muy diferentes, particularmente en el contexto de la enseñanza universitaria. Este profesor universitario necesita poseer cuatro tipos distintos de conocimiento profundo: 1) conocimiento de sí mismo (valores, creencias, supuestos); 2) conocimiento de su entorno laboral (social, político y cultural); 3) conocimientos y habilidades que debe impartir (constructos teóricos de enseñanza-aprendizaje); y 4) conocimiento del currículo (planificación, metodología, organización y materiales) (p. 5).

El conocimiento profundo y la capacidad de impartirlo, así como el sentido de responsabilidad individual y grupal hacia los estudiantes y la educación misma, son requisitos constantes para esta profesión. No importa el estilo del profesor, esto es exacto.

Para comprender plenamente los significados atribuidos a una actividad o práctica docente, es necesario observar todos sus componentes. Según Fierro, Fortol y Rosas (1999), esta profesión involucra una variedad de relaciones, lo que dificulta su análisis. A partir de estas conexiones, los autores han organizado las seis dimensiones de la práctica docente se resumen en la Tabla II:

Tabla II Dimensiones de la práctica docente

Personal	El profesor como individuo, la práctica docente como una práctica humana
Institucional	La docencia se desarrolla en el seno de una organización
Interpersonal	El profesor entra en relación con más personas que son parte del mismo proceso
social	Todo el contexto en el que se desarrolla la práctica docente
Didáctica	El profesor como aquel que orienta

Fuente: elaboración propia

Estas dimensiones se refieren e incluyen una amplia gama de elementos, cuyos significados están influenciados por los ciclos de vida profesional y los contextos laborales de los docentes (Huberman, 1990).

La docencia es un requisito para el ejercicio laboral, a pesar de que no cabe duda de que dentro de la escuela confluyen diversas actividades. Esto brinda innumerables oportunidades para aprender más sobre él y examinarlo desde diferentes perspectivas para comprender mejor el pensamiento del docente. También coloca al actor en el centro de

atención como profesional y como persona que imprime en sus experiencias una forma particular de pensar y actuar, al mismo tiempo que actúa como actor. Hay muchos aspectos de la compleja actividad docente que pueden examinarse desde diferentes ángulos. Para resolver el problema, es crucial comprender cómo los profesores ven su trabajo, sus carreras académicas, sus compañeros de trabajo y sus estudiantes, según Pia (2005). Si observamos el fenómeno a través de sus personajes principales, podemos comprenderlo mejor.

CONCLUSIONES

El TRS sigue siendo una piedra angular para la producción de investigación en numerosos campos disciplinarios más de cincuenta años después de su publicación. Cada vez que exploramos cómo ver a los agentes que pertenecen a grupos en diversos contextos sociales y culturales, surgen nuevas aristas. Desde el punto de vista de quienes la llevan a cabo, esta teoría nos ayuda a comprender la enseñanza como una actividad esencial e importante de la escuela.

Vistos desde este ángulo, los elementos registrados nos permiten considerar la relevancia y el potencial de la TRS como productora de significados de realidades específicas, en este caso, estudiando la enseñanza como objeto de representación, utilizando el sentido común. el docente, uno de los principales participantes en el proceso educativo. Por ello, se considera fundamental estudiarlo para comprender cómo las representaciones sociales de un grupo de docentes difieren de las de otros, dado que provienen de diversos contextos, tienen diversas necesidades y tienen diversas trayectorias profesionales y académicas. En otras palabras, la distinción de cada historia individual puede servir como puerta de entrada a la sabiduría colectiva del grupo del que forma parte.

TRS implica un conjunto de relaciones conceptuales que aclaran cómo los sujetos reconstruyen un fenómeno de importancia social utilizando el conocimiento del sentido común (o nuevo sentido común). Cada sujeto y grupo social utilizará este método de

conectar el objeto con sus marcos conceptuales individuales como garantía para asegurar una identidad.

Se supone que el TRS, como concepto amplio, consta de una serie de elementos constitutivos, cada uno de los cuales desempeña un papel en su formación (como un sistema dialéctico). La flexibilidad de esta teoría radica en la capacidad de seleccionar los elementos que nos permitan esclarecer y exponer las representaciones que los educadores tienen sobre su trabajo. Mantenga la complejidad del trabajo/práctica docente al frente de la discusión mientras se continúa analizando el entramado de significados que los sujetos, agrupados en grupos, atribuyen a dicha actividad.

Dos pensamientos es todo lo que tenemos para usted. La primera es que la enseñanza es una actividad compleja, tanto en términos de los factores que la afectan como del dinamismo con el que su sujeto –el docente– la ejerce. Con sus rasgos personales, sociales y profesionales distintivos, el docente es capaz de ejecutarlo de manera específica. Es crucial comprender sus pensamientos, especialmente desde el punto de vista de las representaciones sociales, ya que éstas son moldeadas por el diseñador de su realización. Esto permite que los componentes cognitivo, social y afectivo interactúen, permitiendo que el actor principal comprenda de primera mano lo que significa la práctica docente sin sacrificar el carácter social de dicha actividad. Una variedad de interacciones, influencias y factores personales que interfieren con los procesos de socialización dan como resultado la personalidad, los pensamientos y los comportamientos de cada maestro en lugar de ser el resultado del azar (Escudero, 2000).

El segundo concepto está confirmando su existencia. Los hallazgos en las representaciones sociales de la enseñanza no tienen una única explicación, sino una variedad de hipótesis y estrategias que muestran las diversas formas en que se puede acceder a ellas. En consecuencia, se debe sugerir para cada proceso investigativo un enfoque metodológico que permita el acceso, captura e interpretación del contenido y organización del objeto representacional.

REFERENCIAS

- Abric, J-C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J-C
- Abric (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1.-3.15. Recuperado de http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Castorina, J. A. (2016). El significado del marco epistémico en la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*, II (21), 79-108. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/56992/50557>
- De Alba, M. (2004). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo. En E. Romero (Ed.). *Representaciones sociales atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas* (55-83), Ciudad de México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española (2017). (23ª ed.) Madrid: Espasa.
- Elbaz (1981). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 403-408.
- Escudero, J. M. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, XLV(2), 641-658.

Fierro, C., Fortol, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Ciudad de México: Paidós.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Gutiérrez, S. y Campos, D. (2008). Motivación de los jóvenes para estudiar comunicación social. Un estudio de representaciones sociales. En M. I. Arbesú, S. Gutiérrez y J. M. Piña (Coord.). *Educación superior. Representaciones sociales* (pp. 83-123). Ciudad de México: Gernika.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordaje desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.

Huberman, M. A. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2,139-159.

Ibañez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.

Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56(11). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/11>.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, C. (Coord). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas* (6ª ed.). Madrid: Morata.

Jodelet, D. (2004). Experiencias y representaciones sociales. En E. Romero (Ed.), *Representaciones sociales y análisis de datos* (pp. 85-118). México: Universidad Autónoma de Puebla.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-493). Barcelona: Paidós.

Lupercio, P. (2014). *Los significados de la docencia en los profesores de educación superior*. [Tesis de doctorado]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Marín, M. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Sophia*, 10(1), 123-137.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

_____ (1979) [1961]. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moliner, P. (2007). La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y M. García (Coords.) *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (137-155). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Pérez (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez, A.M. (1995). Los maestros y la reforma educativa. *Revista de Educación*, 307, 219-239. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/318260>

Piña, J. M. (2005). El profesor: entre el deber y la interpretación. *Revista Red de Posgrados de Educación*, 2, 29-37. Recuperado de: http://www.redposgrados.org.mx/red_de_posgrados_en_educacion/publicaciones/Revista_2.pdf

Piña, J. M. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En J. M. Piña (Coord.), *La subjetividad de los actores de la educación* (pp. 15-54). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rateau, P. y Lo Manco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6 (1), 22-42.

Villar, L. M. (1980). *El autoperfeccionamiento del profesor*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Unesco (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>

Vaillant, D. (2007). El cambio social y el trabajo de los profesores. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación”.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. Ciudad de México: FCE.

