

## Elementos Constituyentes de una Representación Social de la Educación en Profesores de Enseñanza Básica

### Elements Comprising Elementary School Teachers' Social Representation of Education

Carlos Ossa  
Universidad de Ciencias de la Informática

Se realizó una investigación con 16 profesores de Enseñanza Básica de colegios municipalizados de Santiago, para estudiar cómo conformaban su Representación Social de la Educación (RS). Se utilizó una metodología cualitativa, basada en entrevistas individuales y grupales, empleándose procedimientos fundamentados en la teoría metodológica de Glasser y Strauss (1987) para analizar la información. Se encontraron elementos personales y contextuales que estructuraban la RS de estos profesores, donde los aspectos más significativos fueron, por un lado, la formación profesional del docente y su visión personal de la educación, y por otro, la despreocupación de los padres por la educación de sus hijos, percibida por los profesores. Estos elementos se estructurarían en torno a un eje central que basaría la concepción de educación, siendo este elemento central, la idea de formación personal.

A study was carried out in Santiago, Chile, with 16 elementary school teachers, in order to identify the elements involved in their social representation (SR) of education. A qualitative approach was used, based on individual and group interviews, using Glasser and Strauss's Grounded Theory (1987) for data analysis. The evidence shows that the construction of SR by these teachers involves personal and contextual factors; the most significant aspects were teacher's professional training and his/her personal view of education, on one hand, and parental unconcern regarding children's education, as perceived by the teachers, on the other. These factors are structured around a central axis, which refers to the idea of personal development, on which teacher's concept of education is based.

#### Representación Social de la Educación en Profesores

La educación es un tema que ha suscitado una gran preocupación en nuestro país, especialmente porque se encuentra en un proceso de cambios, enmarcados en la actual reforma educacional (MINEDUC, 1997).

Los profesionales de la educación no han sido considerados en toda su magnitud por los estudios abocados a este mejoramiento educativo, privilegiándose investigaciones en torno al contenido y a procedimientos educativos, pero existiendo poca preocupación acerca de cómo los profesores conciben y reflexionan su labor (González, 1999).

Los docentes poseen un papel muy importante en el proceso educativo, pues son quienes dan, en gran medida, el impulso y la orientación a la labor educativa. Así, las ideas cotidianas que manejen

influirán de manera significativa en su desempeño, siendo este ámbito uno de los temas que emergen como más importantes en la actual investigación de la Psicología Educativa (Arancibia, Herrera & Strasser, 1997).

Los objetivos de este estudio se enfocan en conocer y comprender cuáles son las ideas que los profesores manejan acerca de la educación, y cómo inciden éstas en su perspectiva educacional, es decir, qué representaciones sociales tienen profesores de enseñanza básica municipalizada sobre de la educación. Se pretende así, reconstruir tanto el contenido como las relaciones presentes en la Representación Social de este grupo para comprender cómo los profesores piensan y definen socialmente el universo educativo.

#### Antecedentes

Este estudio se constituye sobre la base de tres elementos esenciales: la educación, expresada de modo general como factor de desarrollo de la persona; los profesores, promotores de la acción educativa, ya que su desempeño influye de manera im-

---

Carlos Ossa, Escuela de Psicología.

La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida al autor. Universidad de Ciencias de la Informática, Escuela de Psicología, Av. Pedro de Valdivia Nº 572, Santiago, Chile. Fono: 274 2040. E-mail: cjossa\_cornejo@123click.cl

portante en el proceso educativo; y las Representaciones Sociales, marco analítico de esta investigación, que permiten conocer las nociones y teorías que posee un grupo de una situación u objeto social.

### *El Concepto de Educación*

La educación se aprecia como un elemento confuso y poco sistematizado (Fullat, 1979; Capitán, 1977), pues a pesar de la gran cantidad de estudios abocados a estudiarla, no se ha logrado generar un marco común sobre su definición. En forma mayoritaria se la ha considerado como el perfeccionamiento de la persona, proceso que implica el paso de un estado a otro, donde el individuo muestra diversas potencialidades, tanto a nivel de su desarrollo físico, espiritual y social (García, 1989; Kriekemans, 1977; Sánchez, 1957).

Se define como un proceso inherente a los seres humanos, y que otorga a la persona la oportunidad de desarrollar las capacidades físicas, psíquicas y sociales, con el fin de adaptarla de mejor manera a su ambiente sociocultural, para que pueda desenvolverse e influir en él (Fullat, 1979). Kemmis (1986) plantea la noción de educación como desarrollo de la persona para lograr un entorno cultural y social adecuado y satisfactorio, donde el ser humano cultive su intelecto, los valores universales, la ciencia, los valores seculares y teológicos, el orden social, y su espíritu, un mejoramiento que incide directamente en la evolución del hombre, tanto en su desarrollo físico como espiritual y social.

Este perfeccionamiento además es intencional, es decir, haría posible la realización de una serie de actos voluntarios y sistematizados (Sánchez, 1957). Un proceso planificado y sistemático que buscaría en forma intencional el logro de determinados valores, y medios para procurarse bienes (García Aretio, 1989).

Se puede advertir que hay una orientación predominante que intenta situar la definición, y por tanto la razón de ser de la educación, como una evolución de determinados elementos que permiten el paso de la persona hacia una meta más alta como ser espiritual, llegándose a plantear que la educación es un proceso cuya causa final es el desarrollo máximo de las potencialidades de las personas, para que puedan asumir su propia misión de vida (Siegel, 1982).

Existen dos ideas centrales en el concepto de educar: *educare* que significa criar, nutrir, alimentar,

y *educere*, que equivale a sacar, extraer (García Aretio, 1989; Sánchez, 1957). Actualmente ambas perspectivas se habrían unido y complementado, quedando la educación constituida por dos movimientos, uno de adentro hacia fuera, desde el alumno al profesor, que necesita además del otro movimiento, del de fuera hacia adentro, es decir, desde el profesor hacia el alumno (Sánchez, 1957).

Para algunos autores (Fullat, 1979; Kriekemans, 1977; Sánchez, 1957), este proceso complementario se desarrolla en diferentes planos, uno de ellos llamado instrucción, se encaminaría a la adquisición de capacidades que proporcionarían conocimientos a un sujeto, quien los adquiere mediante la cooperación de sus facultades. Otro ámbito sería el de formación, que corresponde a dar forma, a configurar un estado determinado, alude a un proceso pasivo que afecta a la persona que se educa, así, trataría del conocimiento que puede transformar la propia sustancia del hombre. Finalmente, el último plano se daría a través del despertar de las buenas disposiciones de la voluntad, que estaría relacionado con el desarrollo valórico.

De este modo la educación se expresaría en dos ámbitos diferenciados, por una parte, como una faceta propia de la persona, donde ésta va desarrollándola personalmente, o ayudado por quienes lo rodean, y por otra, como una faceta organizada en instituciones determinadas, donde la educación se establece como el objetivo central de su funcionamiento.

La escuela (sistema escolar) pasa a cubrir diversas necesidades en el niño, ayudando en el desarrollo rápido y eficaz de éste, sistematizando la acción educacional (Guillén, 1965). La importancia de la escuela se da por la necesidad de transmitir y lograr la internalización de los patrones culturales de una sociedad, entregando además de los conocimientos y habilidades prácticas, un código cultural que ordena el modo de pensar y vivir la realidad (González, 1999).

Así, la educación puede considerarse como una manifestación sociocultural y adopta diferentes vías para su transmisión. Estas vías varían en cuanto a la calidad y amplitud de lo transmitido, englobándose en al menos tres áreas –educación formal, educación informal, y educación no formal. La educación formal está organizada institucionalmente y corresponde a la educación dada en los establecimientos educativos; la educación informal se deriva de las experiencias personales del sujeto y dura toda la vida; mientras que la educación no formal está or-

ganizada fuera o al margen de la institución escolar (Cornejo, 1997).

Dentro de la educación formal, hay varios niveles de preparación, que se corresponden con la etapa de desarrollo que presenta la persona. En Chile se encuentran la educación preescolar, educación básica, educación media y educación superior.

Para los fines de este estudio, la atención se centró en el nivel básico, que comprende una educación obligatoria de ocho años de duración, y atiende a una población entre 6 y 13 años de edad, siendo considerado como el mínimo tramo de educación que requiere la persona. Su objetivo es la adquisición de una visión global del mundo, así como el desarrollo inicial de habilidades.

En la última década, se han generado políticas dirigidas a la transformación del sistema escolar, enfocándose en alcanzar una educación de mayor calidad, en términos de mejorar las capacidades de conocimiento e interacción social y cultural de los educandos (González, 1999).

#### *Constitución y Caracterización de Profesores de Enseñanza Básica*

En cuanto a la constitución de profesores en Chile, ésta ha variado a lo largo de la historia, en una evolución que se remonta a los años de la conquista. Como característica de este grupo, destaca el hecho de que están llamados a cumplir diversas demandas de la sociedad, pues transmiten y producen cultura (Cabrera & Jiménez, 1994; Catalán, 1997).

A pesar de la importancia que revestiría esto para el desarrollo social, se percibe actualmente una baja valoración tanto del rol como del status profesional de los profesores. Esto se relaciona con el hecho de que no son capaces de impactar en forma gravitante en su campo de trabajo, lo que guardaría relación con la débil formación profesional que tendrían hoy en día (Cabero & Loscertales, 1995; Catalán, 1997; Cerda, Silva & Nuñez, 1991).

En relación a lo anterior, algunos autores plantean la existencia de tres tipos de formación docente preponderantes en los profesores chilenos (Cabezón, Condemarín, & Vaccaro, 1996; Carkovic, 1985; Livacic, 1985):

1. Formación normalista: Nace a mediados del siglo pasado, con el fin de mejorar la preparación de los maestros. Se buscaba generar una alta movilidad social en clases media y obrera, así como una alta motivación en los maestros que

preparaba. Se mantenía un compromiso entre el profesor y el estado, donde aquél debía ejercer un tiempo en zonas apartadas o de bajo nivel sociocultural.

2. Formación de institutos: Tuvo sus inicios a partir de la década de 1980, se percibe que este tipo de preparación otorga un mayor énfasis a la especialización en una disciplina que a los requerimientos metodológicos de la pedagogía, generándose así un enfoque priorizante de lo técnico más que de lo profesional.
3. Formación universitaria: Ésta ha sido la de mayor presencia en la educación chilena, la preparación pedagógica va a la par con la preparación de la especialidad. Se intenta desarrollar la autonomía y la capacidad de reflexión de los docentes.

Estos mismos autores señalan que la preparación docente se encuentra actualmente orientada hacia la tecnificación, centrando el conocimiento principalmente en las prácticas educativas, es decir, en cómo enseñar. Sin embargo, además de lo anterior, se requiere que los profesores desarrollen el significado y la función social de su profesión (Catalán, 1997). Es importante poner de relieve esta dimensión reflexiva, ya que los profesores son profesionales que toman decisiones y realizan juicios, construyendo y modificando activamente su trabajo.

Diversas investigaciones se han basado en los procesos de pensamiento de profesores (Catalán, 1997; Contreras, 1985; Zeichner, 1993), señalando que éstos seguirían diferentes tipos de procesos de pensamientos y conocimientos, en la realización de su labor. De aquellos, algunos serían explícitos (toma de decisiones, planificación) y otros implícitos (creencias, representaciones).

Los docentes poseen concepciones elaboradas del mundo, desarrollan procesos de comprensión críticos y autónomos y pueden manejar y situar sus intereses y expectativas tanto dentro de su lugar de trabajo como fuera de él (Cabrera & Jiménez, 1994). De este modo el comportamiento de los profesores está dirigido por sus pensamientos, juicios y decisiones (Contreras, 1985), por lo que la conducta y las decisiones del profesor estarían directamente influidos por cómo aquél concibe su mundo profesional (Marcelo, 1987).

Se considera al profesor como un sujeto que valora constantemente la situación en la que está, procesa información sobre ella y toma decisiones sobre qué hacer a continuación, evaluando la acción de estas decisiones sobre los alumnos (Clark & Yinger, 1979, en Marcelo, 1987).

Contreras (1985) considera que estos procesos de planificación y toma de decisiones en el profesor, están guiados por ideas implícitas, que sustentan las decisiones que los docentes toman en su desempeño y sirven de estructura al pensamiento del profesor. Dentro de este conocimiento implícito se encuentran creencias, perspectivas, principios, constructos personales, elementos de conocimiento práctico e imágenes (Marcelo, 1987; Zeichner, 1993).

De éstos las creencias influyen de manera importante en las decisiones y acciones de los profesores, estructurando y organizando su mundo profesional, sirviendo para reducir la necesidad de procesamiento de información de modo que sirvan como un patrón de comportamientos para enfrentar los problemas sin tener que resolverlos cada vez que ocurren (González, 1999).

El sistema de creencias es muy fuerte y resistente al cambio, independientemente de que las circunstancias indiquen la necesidad de ese cambio, de este modo, se ha observado que los profesores mantienen sus propias creencias acerca de lo que es mejor para sus estudiantes, no importando qué o dónde enseñan. Las teorías personales o subjetivas son elaboradas individualmente para dar sentido a su entorno y actuar en él, y pueden ser tanto explícitas como implícitas (Catalán, 1997). Su carácter individual (que podría ser también colectivo) está relacionado con el concepto de Representaciones, puesto que las personas cuando intentan aprehender la realidad la re-presentan, es decir, reconfiguran en su pensamiento los elementos de la realidad experimentada.

### *Representaciones Sociales*

Las representaciones mentales (que pueden ser individuales o sociales), permitirían orientar las relaciones del sujeto con otros y con su mundo. En forma específica, las *Representaciones Sociales* (RS) se ocupan de un tipo específico de conocimiento, que juega un importante papel en cómo las personas piensan y organizan su vida cotidiana (Winkler, 1996). Es un tipo concreto de conocimiento e incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos.

Moscovici, creador de este concepto, señala que las RS son una manera específica de comunicar y comprender lo que se conoce, conformándose en la intersección entre lo psicológico y lo social, pues poseen elementos tanto de cultura como de cognición, y ayudan a interpretar la vida cotidiana

(Moscovici & Farr, 1984). Además se plantea que es un tipo de conocimiento particular de individuos o grupos con respecto a esa realidad social donde están insertos (Farr, 1988; Jodelet, 1988). Es así como en una de sus primeras proposiciones acerca de la estructura de las representaciones, Moscovici establece que éstas se configuran a lo largo de tres dimensiones: información, actitudes y campo de representación o imágenes.

La información se refiere a una organización de los conocimientos que un grupo social posee con respecto de un objeto social; el campo de representación refiere una idea de imagen, de modelo social, a un contenido concreto y limitado de las proposiciones acerca de un aspecto preciso de las representaciones; una actitud termina por focalizar una orientación global en relación con un objeto de la representación social (Pereira de Sá, 1996).

Las RS se organizan alrededor de un núcleo y de elementos periféricos, el núcleo de la representación es la parte más estable, y le da sentido a los elementos de la RS. El sistema periférico, por el contrario, es la parte más permeable a los cambios, conduce la adaptación de grupos e individuos a situaciones específicas, integrando las experiencias individuales (Almonacid, 1997; Pereira de Sá, 1996).

Es importante hacer notar que el hecho de que las representaciones estén estructuradas no implica que existan RS de todo lo que nos rodea, ni que todos los grupos sociales tienen una RS propia. Lo que caracteriza a una RS es una comunicación co-construida y un determinado tipo de relación, que genera identidad grupal, por tanto es más que simples opiniones e imágenes de objetos o situaciones sociales (Almonacid, 1997; Pereira de Sá, 1996; Wagner & Elejabarrieta, 1997).

En el ámbito de la educación se ha determinado la importancia de las representaciones sociales para explicar el comportamiento del docente en su labor educativa (Elgueta, 1998; Pinheiro & Meyrelles, 1994) y para determinar cuáles son los elementos más importantes que constituyen a la educación como un ámbito sociocultural importante dentro de la sociedad (Haye & Pacheco, 1995; Almonacid, 1997).

Dentro de la primera línea, se puede establecer que las creencias y atribuciones de los profesores acerca de los alumnos, de las condiciones socioculturales de la familia, y de la interacción entre alumno y docente, incidirían en cómo el docente explica y ejecuta las acciones pedagógicas en el aula. En un estudio acerca de los docentes generaban esquemas

de selectividad en sus clases, relacionado con la discriminación entre los alumnos más aventajados en rendimiento, y los menos aventajados, Pinheiro y Meyrelles (1994) señalan que los profesores mantienen creencias acerca de características de los alumnos, y acerca de las características socioculturales de sus familias, utilizando estos elementos para determinar el grado de ayuda y flexibilidad para con sus alumnos, de modo que quienes eran considerados como más inteligentes y más dispuestos, recibían más preparación, y por ende eran mejor evaluados.

En otra investigación realizada por Elgueta (1998) se plantea que los docentes mantienen dentro de sus esquemas cognitivos un conjunto de creencias y representaciones que son diferentes a las manejadas por los alumnos, surgiendo un gran número de dificultades en la interacción profesor-alumno, al reconstruir cada uno de ellos, por separado, y sin mediar tal representación, un objetivo de aprendizaje diferente y propio. Este autor señala que hay docentes que no se preocupan por determinar si los alumnos están pensando lo mismo que el profesor cuando se delimita una actividad, mencionando que una actividad de discusión puede significar para el profesor un espacio para conversar, y para los alumnos, un espacio para derimir problemas con otros compañeros o compañeras, lo cual hace perder el enfoque de la actividad, y además, la significatividad del aprendizaje.

En la otra línea de investigación, Hays y Pacheco (1995) en un estudio acerca de las Representaciones Sociales de la Educación chilena, señalan que se da un énfasis en la pasividad del rol del alumno que podría estar indicando una percepción de la educación como instancia de entrega de información, donde la responsabilidad de la formación no sería compartida entre quienes interactúan en dicho proceso.

La actual crisis educacional se daría por el choque irreconciliable entre dos representaciones de la educación, que operarían conjuntamente. Una de éstas tendría una fuerte raíz humanista, llamada representación Tradicional, con larga continuidad histórica a lo largo de la educación en Chile, y con un ideal de sabiduría que integraría el saber teórico y el práctico, siendo vista como una educación para el pueblo; la otra sería una representación Neoliberal, ligada al periodo histórico del régimen militar y con una finalidad más parcelada o específica (ya sea mejor puntaje en la PAA o una fragmentación del conocimiento) (Hays & Pacheco, 1995).

## Método

### *Participantes*

La muestra se compuso de 16 docentes de escuelas básicas municipalizadas de la comuna de Santiago Centro: 6 hombres y 10 mujeres. De éstos, 3 tienen formación normalista y 13 universitaria. Los años de experiencia varían entre tres y más de treinta años de servicio en diferentes establecimientos educativos, donde algunos han realizado su labor en escuelas urbanas, otros en rurales, y algunos en ambas. Las asignaturas ejercidas por ellos son variadas, la mayoría realiza educación general a cursos de 1° a 4° básico, tres de ellos hacen su labor en cursos de 5° a 8°, en asignaturas de castellano, matemáticas e historia. Con experiencia administrativa se presentan cuatro de ellos, el resto no la ha tenido.

Las entrevistas se fundamentaron en la técnica de muestreo guiado teóricamente, conformándose en torno a las preguntas guías planteadas para los objetivos, a saber, *¿qué entiende por educación?*, y *¿qué es la educación?*, de las cuáles se derivaron otras que se centraron en su mayoría en la evaluación de la educación, en la actual reforma educativa, y en su experiencia laboral.

### *Técnica de Recolección*

La metodología para la recolección y análisis de los datos se enfoca en la perspectiva cualitativa, dado el escaso número de investigaciones realizadas sobre este tema, situando este trabajo en una línea de investigación exploratoria.

Para la recolección de información, se decidió utilizar básicamente la técnica de entrevista, ya que permite tener al otro en forma cercana, no lejano, ni medido, ni cuantificado (Fontana & Frey, 1995). Se utilizó principalmente la entrevista individual de tipo semi-estructurada, que parte de unas cuantas preguntas predeterminadas, y luego se profundiza a partir de la información expresada por la persona, para así conocer la propia perspectiva del sujeto acerca del tema en cuestión. Además de éstas, se decidió utilizar también entrevistas grupales para triangular la información obtenida, usando algunos elementos de la técnica de Focus Group o Grupos Focales. Estos consisten básicamente en una comunicación grupal, basada en la interacción de los participantes, sobre temas o cuestiones propuestas por el investigador (Cornejo, 1995).

### *Procedimiento*

La recolección de información se dispuso a través de entrevistas individuales con las que se estructuró el cuerpo de información para el estudio, y una entrevista grupal, de estilo de grupo focalizado (focus group), que sirvió para triangular la información recabada y establecer la saturación de datos.

El número total de entrevistas individuales fue de 13, las que se realizaron en los establecimientos donde trabajaban los profesores, en una situación de uno a uno con el entrevistado.

La entrevista grupal fue una, y se realizó con un total de 5 profesores, 1 hombre y 4 mujeres, donde se abordaron los temas ya vistos en las entrevistas individuales, con el fin ya mencionado de confrontar y triangular la información recabada.

La muestra se determinó mediante una estrategia sucesiva, seleccionando los primeros sujetos, y analizando los datos obtenidos. Mediante el análisis de estos primeros datos se

generaron conceptos, categorías conceptuales o hipótesis que se utilizaron para elaborar criterios mediante los cuales se eligieron los siguientes sujetos de la muestra. Este es el *muestreo teórico*, o muestreo guiado teóricamente (Strauss, 1987).

Se continuó con la contrastación de los datos hasta lograr la  *saturación teórica*  de las categorías conceptuales, es decir, hasta que los nuevos datos no agregaron información nueva o diferente a la encontrada. De este modo, en el análisis de la información, el primer paso es la codificación de los datos, la cual se da en tres fases: codificación abierta, codificación axial, y codificación selectiva (Strauss, 1987; Taylor & Bogdan, 1986).

Para el proceso de análisis de datos, se decidió escoger la metodología de *Grounded Theory* de Glasser y Strauss (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1994), la cual se desarrolla inductivamente, verificándose provisoriamente a través de la recolección y el análisis sistemático de los datos.

## Resultados

Los resultados se conforman en dos tipos de análisis de datos, derivados de la metodología de la *Grounded Theory*. Primero se señala un análisis descriptivo que contempla la información reunida en las principales categorías encontradas como contenidos de la representación social. Posteriormente, se presenta un análisis de las interacciones encontradas entre estas categorías, en términos de sus relaciones causa-efecto, configurando el análisis relacional. Este último señala algunos elementos centrales que fundamentan el modelo explicativo ulterior, los que se configuran en la llamada categoría central (Strauss, 1987).

### *Análisis Descriptivo*

*Concepción de educación.* Los profesores definen la educación como un proceso que permite desarrollar habilidades personales y sociales para un buen desempeño en el entorno cultural y social al cual pertenece, donde el desarrollo de estas habilidades está normado social y familiarmente, puesto que el fin último es lograr un aporte significativo al desarrollo de la cultura y la sociedad. Así, las características que presentaría se enfocan en los siguientes aspectos:

1. Es un proceso inherente a las personas, que se presenta durante toda la vida de éstas, por lo que toma forma en cada uno de los aspectos con los que la persona está en contacto. Es ininterrumpida, y viene desde la familia, la cual se percibe como la base fundamental del proceso educativo.
2. En relación a lo anterior, se la ve como un proceso muy amplio, por la cantidad de aspectos que la persona puede asimilar, asimismo, se concibe como un elemento complejo, ya que posee una

gran cantidad de relaciones ente los diferentes aspectos que acumula. Esto implica que la educación debe estar muy vinculada con los cambios que ocurren en la sociedad.

3. Es generada por diferentes agentes socioculturales como la iglesia, las escuelas, los medios de comunicación, la familia. Sin embargo, los establecimientos educativos están orientados específicamente a desarrollarla, con recursos y procedimientos específicos.

*Dimensiones de la educación.* Hay una distinción en la concepción de educación con respecto a los ámbitos donde ésta se expresa. Por una parte, los entrevistados la conciben como un proceso de adquisición de elementos necesarios para poder enfrentar el medio social, siendo este aprendizaje tanto de habilidades como de conocimientos que permitan adecuarse a lo cotidiano.

La finalidad perseguida sería la inserción de la persona en el medio social, que gracias a la adquisición de un conjunto de valores positivos, pueda mejorarlo. Por otro lado también sería un aspecto que se da en el ámbito específico de las instituciones educativas (la escuela), donde se representa como una labor realizada por un profesional (el profesor), que se enfoca en la entrega de elementos que le permitan al niño poder desarrollarse. Los elementos enseñados son de dos tipos:

1. Los que se enfocan en desarrollar aspectos emocionales o valorativos de las personas, y que apuntan más a las habilidades psicosociales. En este apartado entrarían los hábitos conductuales, principios y valores (procesos de formación).
2. Los que se enfocan en desarrollar aspectos cognitivos o habilidades de conducta específicas de las personas, que apuntan al dominio de elementos técnicos o teóricos (procesos de instrucción).

*Objetivos educativos de los profesores y profesoras.* Estos se delinean según la concepción que posee el profesor del fin al que debe apuntar la educación, tomándose como consideración que al ser una preparación del niño para su adecuada inserción social, se debe enfocar la enseñanza en cómo saber enfrentar y desenvolverse ante diversas situaciones, ya sean cotidianas o problemáticas.

Esta preparación por tanto debe tender al proceso de formación personal, entregando habilidades y valores que permitan al niño desarrollarse en pos de una meta positiva a futuro, tanto para él como para los que le rodean. Así, los contenidos técnicos o teóricos se valoran también como importantes, pero

subordinados al anterior, ya que los conocimientos técnicos y teóricos son más abstractos e intemporales y además están cambiando actualmente muy rápidamente. Finalmente, si el niño no ha logrado un buen desarrollo de los aspectos valóricos y de hábitos, no se pueden enseñar adecuadamente los conocimientos técnicos y teóricos.

El establecimiento de la formación personal en hábitos y valores como objetivo principal de los profesores, al menos a nivel discursivo, se da por la percepción de un déficit del niño en las áreas valórica y social, lo cual se explica por el poco apoyo familiar recibido por aquél, percibiéndose de igual modo que la familia es el primer agente de enseñanza, y actualmente no está favoreciendo esta tarea. De modo que se ve prioritario mejorar esta situación para poder enfocarse en la entrega de conocimientos técnicos y teóricos, objetivo que deben adoptar también, pues es el adoptado por el establecimiento educacional, acorde con lo establecido por el Ministerio de Educación.

*Valoración de los profesores y profesoras de la labor educativa en el sistema escolar.* En relación con la valoración de los profesores de la educación en el sistema educativo, éstos señalan que la educación es un aspecto de toda la sociedad, donde la escuela es sólo un ámbito del espectro de agentes que educan al niño, por tanto no creen que la educación se restrinja sólo a los años escolares. La diferencia con los otros ámbitos de educación es que en la escuela se da en forma más sistemática, como un proceso ordenado, y que cuenta con recursos derivados del ministerio de educación.

La educación por tanto es muy estimada como trabajo concreto con los niños, donde la experiencia es una herramienta fundamental para esta labor, al punto de constituir uno de los parámetros más importantes en la evaluación de sus funciones. Esto se demuestra por la tendencia a definir y caracterizar a la educación desde su propia experiencia en el trabajo con los niños, desechando o restándole importancia al acervo teórico existente en educación por verlo externo y poco fiable, dando como resultado definiciones con un carácter concreto y cercano al mundo del profesor.

Así, la labor pedagógica se define como una guía, acompañando el desarrollo de los niños, orientándolos y apoyándolos, percibiéndose como una labor de servicio al niño, para ayudar a desarrollarlos afectiva y valóricamente, siendo ésta la función primordial a la que debe consagrarse la educación básica, dejando los contenidos específicos para la enseñanza media.

Los profesores con formación universitaria perciben que la formación es muy teórica, pues se enfocaría básicamente en nociones conceptuales y teóricas de la labor docente, esto implicaría que si no se logra aprender significativamente durante el periodo de preparación, el aprendizaje se percibe superficial. En este caso, cuando los docentes se ven enfrentados a situaciones complejas en su labor, prima el modelo de profesor vivenciado durante el periodo escolar y no lo aprendido durante la formación universitaria. En el caso de los profesores formados bajo el alero normalista la situación se da totalmente contraria.

Algunos profesores perciben que su rol está desvalorado socialmente puesto que cualquier persona puede cuestionar su trabajo y opinar sobre cómo debería hacerlo. De este modo llega a ser una labor que no da buena retribución económica, ni permite sobresalir en términos de estatus, con lo que se plantea que las personas (apoderados y alumnos) actualmente ya no valoran la imagen y el rol del profesor, sumándose esto como una carga a su trabajo.

*Influencia del sistema educativo.* Es la influencia que se observa del ente regulador y orientador de las políticas y decisiones que afectan y orientan a la educación. La percepción de la influencia no se observa directamente en el discurso de los profesores sino más bien en la valoración que hacen de sus actividades y funciones, y sobre las dificultades para realizarlas.

Los docentes perciben que la educación se encuentra inmersa en un proceso de cambios que apuntan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el plano de las metodologías educativas como en el plano de la gestión educacional. Esto se daría porque las actuales metodologías educativas están obsoletas, y no responderían al medio que rodea a los alumnos, que traen muchos problemas socioeconómicos y culturales del entorno social, situación que influye poderosamente en la relación entre alumnos y profesores.

Tienen además la impresión de que las políticas y decisiones están alejadas de la realidad escolar porque se realizan por un grupo pequeño de personas, denominados expertos, pero que no conocen la realidad en que están los establecimientos, dejando a los verdaderos conocedores (los profesores) fuera y sin participación; sin embargo no proponen vías concretas para revertir esta situación.

### Análisis Relacional

El análisis relacional surge del proceso de *codificación axial* e incluye básicamente los factores y antecedentes que engloban el concepto de educación de los profesores. Se encontró una división fuerte en el elemento *concepción de educación*, que elicitara diversas reacciones en los profesores, y que están mediadas por factores contextuales y propios del mismo grupo.

Si bien la noción de educación se presenta de manera muy similar en los profesores entrevistados, cabe destacar la fuerte división encontrada en el cómo se logra realizar adecuadamente esta labor. La noción de educación como desarrollo personal, se basaría en dos ámbitos separados, por un lado, el ámbito afectivo y actitudinal, definido como *formación*, que contemplaría el bagaje valórico y conductual del niño(a), y el ámbito cognitivo, definido como *instrucción*, que contemplaría la capacidad de aprender información nueva.

Cada uno de estos ámbitos se encuentra dentro del espectro de competencias del profesor, quien según características personales y contextuales, tendría predilección hacia uno u otro.

En una de estas áreas, que denominaremos *Formación* (ver Figura 1), existen factores contextuales como la *influencia de la familia* y su despreocupación por la preparación afectiva del niño, así como la *influencia cultural* a través de medios de comunicación, que se percibe entregando valores contrarios a los que los profesores consideran adecuados, como

la individualidad, el consumismo, el hedonismo, etc. Entre los factores personales, se encuentra la aceptación de una *noción tradicional de educación*, centrada en la formación valórica e ideológica de la persona, lo cual está muy relacionado con la idea de la *vocación del profesor*, como entrega personal hacia el alumno; además, se encuentra el alto valor dado a la experiencia como fuente de conocimiento.

Existe otra área denominada *Instrucción* (ver Figura 2), que contiene como elementos contextuales la influencia social y cultural del *sistema económico neoliberal*, que ha cambiado las pautas de relaciones personales, así como la *finalidad de la educación*, pasando de una educación centrada en la persona a una centrada en la efectividad. Como elementos personales se encuentran el tipo de *formación profesional*, con una alta característica técnica, y la baja *vocación*, percibida como el poco compromiso del docente con el establecimiento.

Estos elementos influyen en la concepción de educación que poseen los profesores entrevistados, conformada por ambos elementos, es decir, *formación e instrucción*, generando diferentes reacciones según sea la que se adopte.

Los factores que marcarían el peso hacia el área de *formación*, considerada por los profesores el área prioritaria de la educación, serían principalmente la *despreocupación familiar*, la *valoración de la experiencia* por sobre la teoría como fuente de conocimiento, la alta valoración de la *vocación* en el profesor, y finalmente, una *escasa fortaleza moral* de los niños para resistir la influencia cultural

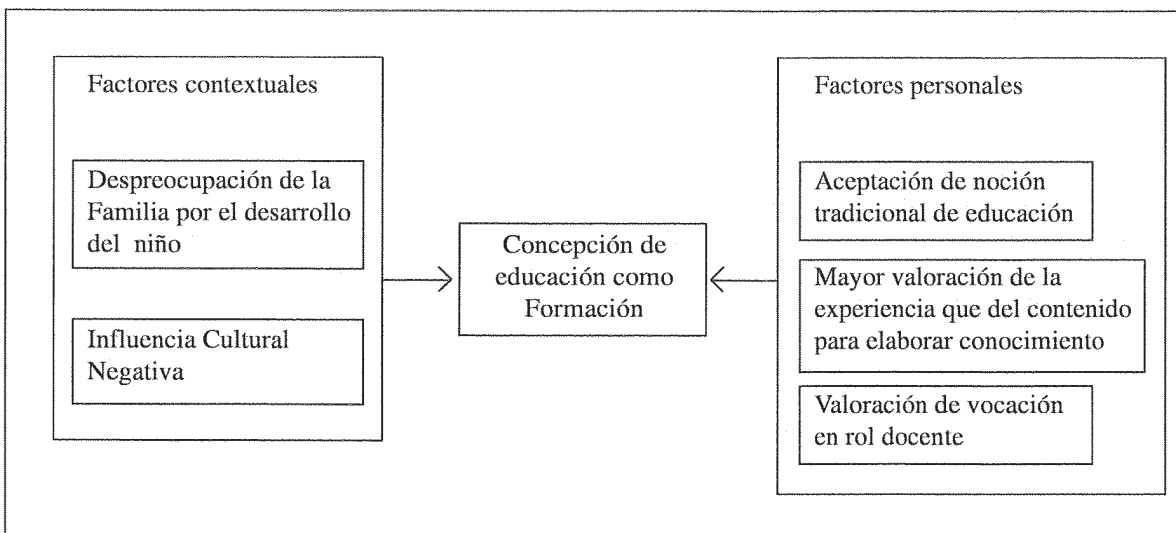


Figura 1. Factores que determinan la concepción de educación como *formación*.



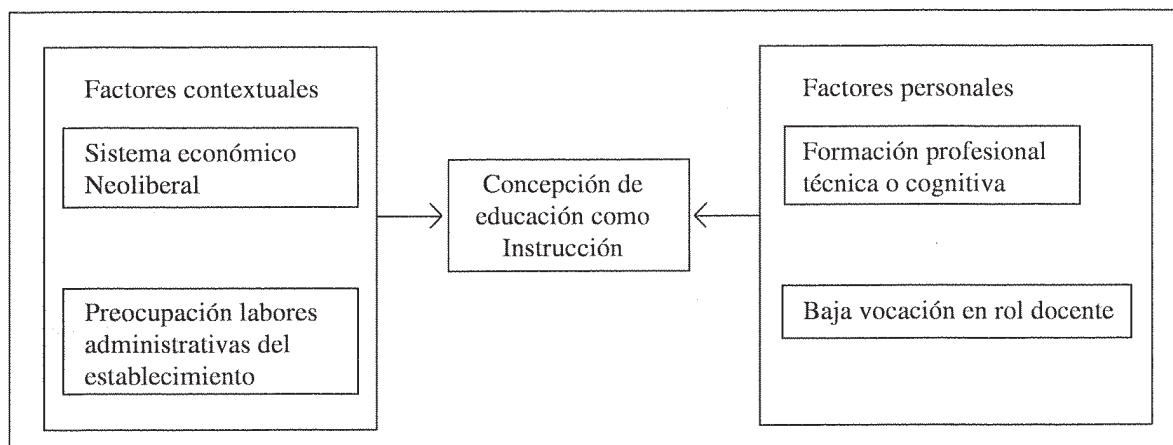


Figura 2. Factores que determinan la concepción de educación como *instrucción*.

negativa, que se derivaría de la falta de apoyo valórico de los padres

De este modo, si el profesor tiende a desarrollar la noción de formación, se configurarían una serie de actividades y roles considerados como *formativos*, que van a desarrollar hábitos y valores en el alumno, y que generarán la idea de que se está desarrollando integralmente. Esto lleva a su vez a tener una alta valoración de la labor que, por un lado, reafirma la noción formativa en la concepción, y por otro, reafirma nociones como la experiencia sobre la teoría, y la importancia de la vocación.

Por otro lado, si se sigue la noción de instrucción, se configurarían roles y actividades que se enfocan básicamente en la entrega de conocimientos, lo cual da a los profesores entrevistados la idea de que el alumno sólo está desarrollando su plano cognitivo y descuidando su plano moral y social. Esto generaría una baja valoración de la labor, debido a la baja motivación que tiene para los docentes entrevistados el ámbito cognitivo frente al moral, que podría desembocar en una baja efectividad en la enseñanza; esto a su vez produciría una mala preparación de los niños y jóvenes para enfrentar influencias culturales negativas.

Es importante considerar en este modelo, donde se intenta mostrar el esquema de pensamiento de los profesores entrevistados, que dentro de la concepción de educación, los dos objetivos educativos (formación e instrucción) se ven como alternos, no como complementarios, por tanto hay una predilección de un modelo por sobre el otro. Así, aunque frente a la situación del alumno, los profesores manifiestan la intención de enfocar la educación desde ambos ámbitos, es decir el formativo y el instructivo,

postulan que debe privilegiarse el desarrollo de elementos valóricos y conductuales, que engloba lo formativo, y que permitirían una mejor preparación afectiva y social, siendo esto más importante que –y previo a– lo instructivo.

A partir de lo expuesto anteriormente, puede establecerse que el elemento central a la base de la noción de educación se define como *formación*. Este elemento central sirve como el núcleo de la noción presentada, ya que influye y explica los diferentes aspectos que permiten describir las opiniones de los profesores entrevistados. Se ha podido apreciar la tendencia a definir la educación como un proceso formativo de hábitos y valores, por tanto sería esta la categoría central que basa el modelo explicativo de este estudio, mostrado a continuación en la Figura 3, ya que constituiría el elemento articulador de los procesos que se dan en torno a la representación encontrada.

Dentro de los factores que intervienen en la configuración de este elemento central que es la formación personal, se encuentran tres elementos principales. Por un lado, la baja preparación valórica de los alumnos, derivada de la despreocupación que tienen los padres tanto por el desarrollo afectivo como educativo de sus hijos, lo cual genera un vacío en la preparación conductual y valórica de los alumnos, haciendo que éstos se muestren menos manejables para los profesores.

El otro factor importante que se considera, además, es que la función primaria de la educación básica sería desarrollar en los alumnos, prioritariamente, las habilidades personales, conductuales y valóricas, porque es en esta edad donde ellos podrán aprenderlas adecuadamente, y no después. Esta

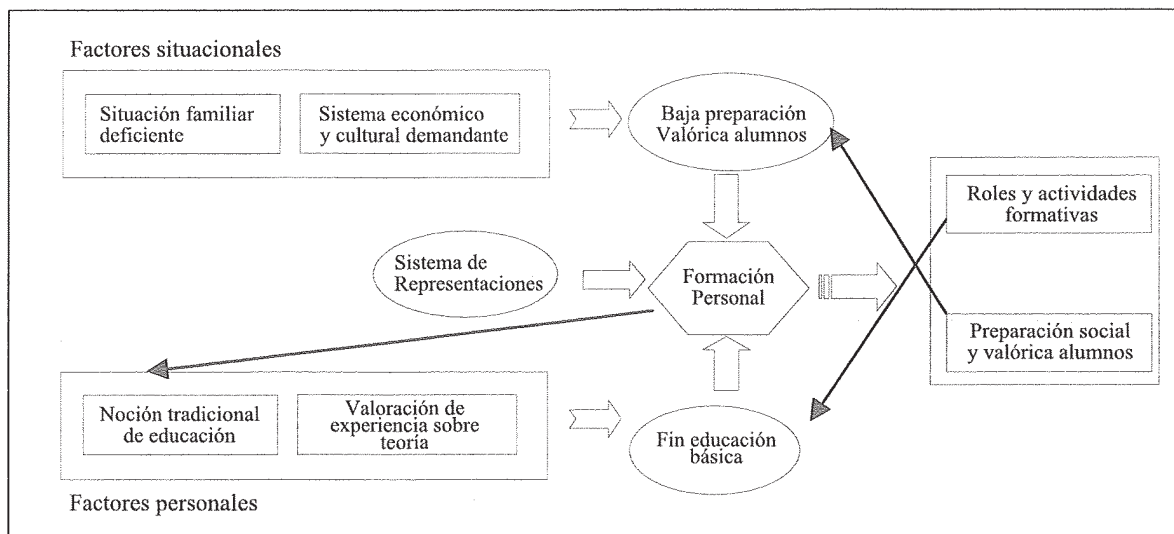


Figura 3. Modelo relacional para el establecimiento de la *formación personal* como elemento central de la educación.

situación se daría en contraposición a los contenidos de conocimiento (o cognitivos), que pueden incorporarse en cualquier etapa de la vida.

Finalmente toma importancia las ideas o representaciones que poseen los profesores con respecto a los niños y al conocimiento, lo cual es llamado sistema de representaciones. Se percibe que los alumnos en este nivel están en una etapa crítica de desarrollo, y deben aprovecharla porque no se repetirá. Esto también guarda relación a cómo perciben los profesores entrevistados la noción de conocimiento, pues al parecer lo ven como algo concreto que se puede alcanzar (producto) y no como algo que se puede desarrollar (proceso).

Los factores que configuran la baja preparación valórica son la situación familiar, la falta de relaciones afectivas, y el sistema económico y cultural, que se percibe demandante y con una alta influencia en los alumnos. Por otro lado los factores que configuran la situación del fin de la educación básica son, la noción tradicional de educación, basada en la entrega y apoyo del profesor al alumno, y, la valoración de la experiencia por sobre la teoría, lo que contribuye a considerar el conocimiento como algo estático, como un producto.

Así, la formación personal generaría algunos objetivos como la conformación de roles y actividades formativas, y el mejoramiento de la preparación valórica y social de los alumnos. Esto va en función de mejorar la situación afectiva

deficiente del niño ya mencionada, y a reafirmar la noción de que la educación básica debe tender a formar elementos personales, tanto sociales como afectivos.

De este modo, se reafirma que lo experiencial, lo cercano a la propia persona, es más útil que lo teórico en la práctica docente, y además, se reafirma la noción tradicional de educación que está centrada en la formación de elementos valóricos y actitudinales. Esto fundamenta la importancia que tiene la educación para la sociedad (que se percibe muy carente de aprendizaje valórico), lo que vuelve a centrar el foco de interés en el trabajo formativo.

Así, la noción de educación como formación se va perpetuando y nutriéndose de elementos que permiten mantener el conjunto de creencias acerca de la preparación valórica y personal, lo cual establece una representación individual que va siendo compartida y explicada en función de los elementos contextuales y personales que mantienen centrada la atención sobre la necesidad de fortalecer el desarrollo de hábitos y valores, generando una representación social centrada en la noción educativa de la transformación personal.

## Discusión

Se puede concluir en primer lugar, que existen elementos suficientes para conformar una Representación Social (RS) de la educación, propia de los

profesores de enseñanza básica entrevistados, ya que son un grupo social conformado, con elementos de comunicación e interacción, orientándose estos elementos en torno a una categoría central que se estructuraría dentro del concepto de formación personal como núcleo de la definición de educación.

Se muestra una alta homogeneidad en torno a la definición de la educación, donde los elementos más influyentes en esta representación serían la situación personal y social de los alumnos, las imágenes de una cultura actual influyente y negativa, y el rol de los profesores como guías del proceso educativo, pero con características cercanas al rol familiar. Se muestra también una alta valoración por el trabajo con los alumnos, sobre tópicos de formación personal, y una baja valoración por tareas administrativas, así como por el trabajo centrado sólo en lo instructivo.

Los elementos que influyen directamente en la conformación de la RS son la situación precaria, social y afectivamente, de los alumnos; la visión del conocimiento como un producto que se puede alcanzar en cualquier momento, y la valoración de la labor como formadores y guías de un proceso de desarrollo centrado en lo valórico y conductual.

En cuanto a la estructura de la RS reconstruida, puede verse que el núcleo estaría conformado básicamente por la noción de formación personal, mientras el sistema periférico, se compondría por las nociones del rol educativo, la valoración de la vocación, y las actividades pedagógicas adoptadas por los profesores.

Es posible pensar que la RS de los profesores sufra un cambio a raíz de la introducción de la actual reforma educativa, que podría conformarse como una nueva RS de la educación por parte de aquellos. Sin embargo, para que ésta representación sea aceptada y adoptada por aquellos, deben modificarse los elementos que conforman el núcleo de la representación y no los que conforman la periferia (Wagner & Elejbarrieta, 1997).

Esto último implicaría que el trabajo a realizar con los profesores, en el tema de la reforma y el perfeccionamiento de su labor, debe centrarse en analizar y profundizar la noción formativa que posee su representación, y no sólo enseñar metodologías y actividades para ser trabajadas en el aula.

De este modo, un aporte que se puede desarrollar desde la Psicología Educacional reside en el perfeccionamiento de la noción que desarrollan los profesores acerca de sí mismos como profesionales, para desarrollar mejor las herramientas cognitivas

y afectivas necesarias en su labor. Esto implica una mayor intervención de la Psicología en el proceso de formación profesional de las instituciones formadoras de docentes, con el fin de ayudar a desarrollar estas habilidades profesionales.

Es importante también desarrollar algunas temáticas específicas como la comprensión del desarrollo afectivo y cognitivo como un proceso holístico e integrado, el manejo de problemas de aprendizaje, y el de problemas psicosociales, para de este modo, dotar a los docentes de mayores herramientas de manejo e influencia con sus alumnos.

## Referencias

- Almonacid, C. (1997). *El empresariado chileno como actor educativo*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. [En red]. Disponible en: <http://www.geocities.com/Athens/Delphi/3150/tesis.html>.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arzola, S. (1995). Teoría y práctica: Una opción epistemológica en educación. En L. Bravo, S. Bittershaussen, E. Rodríguez & G. Undurraga (Eds.), *Dialogando sobre educación* (pp. 21-49). Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cabero, J. & Loscertales, F. (1995). La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas. *Revista de Educación*, 306, 87-125.
- Cabezón, E., Condemarín, M. & Vaccaro, L. (1996). Jóvenes monitores: Una esperanza de recuperación del ethos normalista. *Revista de Educación*, 240, 50-55.
- Cabrera, B. & Jiménez, M. (1994). Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 22, 35-46.
- Capitán, A. (1977). *Teoría de la educación*. España: Universidad de Granada. I.C.E. División de Orientación.
- Carkovic, E. (1985). De cómo se forman los profesores en Chile y de cómo habrán de formarse. *Cuadernos Consejo de Rectores de Universidades Chilenas*, 25, 30-45.
- Catalán, J. (1997). La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores. Tesis presentada a la Facultad de Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cerda, A. M., Silva, M. & Núñez, I. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-29.
- Cornejo, J. (1995). Análisis bibliográfico y caracterización de algunas estrategias de metodología cualitativa: Historias de vida y grupos focales. *Boletín de Investigación Educacional*, 10. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.
- Cornejo, M. (1997). *Medición en la evaluación de la educación*. Apuntes de Clase. Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile.

- Elgueta, V. (1998). *Sobre la representación de la transición o sobre la transición de la representación. Ensayo respecto de la interacción de las representaciones sociales que acontecen en el aula*. [En red]. Disponible en: <http://www.nalejandria.com.ar/00/colab/representacion.htm>
- Farr, R. (1988). Las representaciones sociales. En S. Moscovici & R. Farr (Eds.), *Psicología social*. Vol. II (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Fontana, A. & Frey, J. (1995). Interviewing. The art of science. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- García, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid: Paraninfo.
- González, M. (1999). *Creencias, atribuciones y autoeficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada*. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Haye, A. & Pacheco, V. (1995). El papel de las representaciones sociales en la crisis de la educación chilena. *Psyche*, 4 (1), 25-37.
- Imperatore, A. (1950). *Lecciones de pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici & R. Farr (Eds.), *Psicología social*. Vol. II (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kemmis, S. (1986). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kriekemans, A. (1977). *Pedagogía general*. Barcelona: Herder.
- Livacic, E. (1985). Las antiguas escuelas normales y su posible reactualización. *Cuadernos Consejo de Rectores de Universidades Chilenas*, 25, 53-59.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Ministerio de Educación. (1997). *Jornada completa diurna para todos. La reforma en marcha*. Documentos de trabajo. Santiago: Ministerio de Educación.
- Moscovici, S. & Farr, R. (1984). *Social representations*. Londres: Cambridge University Press.
- Pereira de Sá, C. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Pinheiro, E. & Meyrelles, D. (1994). Atribuições e expectativas do professor: Representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psic.:Teoria e Pesquisa*, 10 (3), 393-410.
- Sánchez, C. (1957). *Pedagogía*. Madrid: Institución Teresiana.
- Siegel, P. (1982). Hacia una definición del término currículum. *Boletín de Pedagogía Universitaria* Nº 15. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Soto, V. (1996). *Teorías y enfoques del currículum. Teorías críticas y currículum*. Santiago: UMCE. Programa de Postgrado Mención Currículum Educacional.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Wagner, W. & Elejabarrieta, F. (1997). Representaciones sociales. En F. Morales (Ed.), *Psicología social*. New York: McGraw-Hill.
- Winkler, M. I. (1996). *Representaciones sociales de prácticas mágico-religiosas en una comuna urbana*. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Psicología. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.