



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA
FORMACIÓN INICIAL Y SER MAESTRO EN ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL DEPARTAMENTO DE
ANTIOQUIA**

Autor

Enoc Valentín González Palacio

ASESORES

Dra. María Margarita Benjumea Pérez

Dr. León Jaime Urrego Duque

Universidad de Antioquia

Facultad de educación, Doctorado en Educación

Medellín, Colombia

2019



REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL Y SER
MAESTRO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL DEPARTAMENTO DE
ANTIOQUIA

Enoc Valentín González Palacio

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Doctor en Educación

Asesores (a):

Dra. María Margarita Benjumea Pérez

Dr. León Jaime Urrego Duque

Línea de Investigación:

Educación, Cuerpo y Motricidad

Grupos de Investigación:

Cultura Somática – Educación Corporal

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL Y SER MAESTRO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA

Resumen: Existen diferentes consideraciones frente a cómo se forman los maestros, igualmente frente a lo que significa ser *maestro*; se destacan entre ellas las designaciones conceptuales, normativas e institucionales. Lo que se hace necesario precisar o indagar específicamente, es que representaciones sociales tienen los estudiantes que se forman como licenciados en Educación Física del departamento de Antioquia sobre su proceso de formación y de su futuro rol profesional; por esta razón, este estudio se propuso la tarea de determinar estas consideraciones utilizando para ello principalmente, el Enfoque Estructural de la Teoría de las Representaciones Sociales, por medio de una investigación multimétodo en una muestra representativa de 627, y en una no probabilística de 240 estudiantes del departamento de Antioquia, a quienes se indagó sobre cuáles son (contenido) y cómo se componen (estructura) las Representaciones Sociales sobre su *formación inicial* y lo que significa *ser maestro*; encontrando que en la Representación Social sobre formación, el componente educativo prima sobre otros; y que lo valórico es lo más relevante en su representación sobre *ser maestro*; así mismo, se pudo constatar a partir del diseño de dos cuestionarios validados y un segundo trabajo de campo, que las apreciaciones encontradas inicialmente y que establecieron el núcleo central de las Representaciones Sociales sobre la formación inicial y ser maestro permanecieron prácticamente estables.

Palabras clave: Representaciones Sociales, Redes Semánticas Naturales, Formación Inicial, Maestro, Educación Física

Abstract: There are different considerations regarding how teachers are trained, as well as what it means to be a teacher; the conceptual, normative and institutional designations stand out among them. What it is necessary specifically investigate is, what are the social representations have students who of the Physical Education of the department of Antioquia about their training process and their future professional role; for this reason, this study proposed the task of determining these considerations using mainly the Structural Approach of the Theory of Social Representations, by means of a mixed methodology research in a representative sample of 627 students, and in other sample non-probabilistic of 240 subject from of department of Antioquia, who were asked about what they are (content) and how they are composed (structure) the Social Representations about their initial training and what it means to be a teacher; finding that in the Social Representation about training, the educational component prevails over others; and that the values was the most relevant in its representation of being a teacher; Likewise, it was possible to verify from the design of two validated questionnaires and a second fieldwork, that the representations found initially and that established the central nucleus of the Social Representations remained practically stable.

Keywords: Social Representations, Natural Semantic Networks, Initial Training, Teacher, Physical Education

AGRADECIMIENTOS

A mi querida Alma Mater Universidad de Antioquia; a los docentes y directivos que hicieron parte de mi proceso formativo, en especial de la Facultad de Educación y del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte y los integrantes de los grupos de investigación Cultura Somática y Estudios en Educación Corporal.

A los directivos de las Universidades que hicieron parte de este trabajo y me posibilitaron indagar en los programas que coordinaban.

A la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España) y la Universidad de Caldas (Colombia) por sus aportes y acogida.

A los maestros en formación que me permitieron acercarme a sus representaciones.

A mi familia.

A mi adorada Eli.

A los maestros que siempre me han apoyado, en especial a Elvia, Benjamín, Rubiela y Luz Elena.

A mis compañeros de clase por sus risas y experiencias.

A mis tutores, Margarita y León, por sus miradas y paciencia.

Mil y mil gracias.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

TABLA DE CONTENIDO

1. PANORÁMICA GENERAL DEL ESTUDIO.....	10
1.1. Punto de partida	10
1.2. Relevancia del estudio de las Representaciones Sociales sobre la <i>formación inicial del maestro</i>	26
2. APUESTA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO	30
2.1. Tipo de estudio.....	32
2.2 Grupo de interés.....	37
2.3 Técnicas e instrumentos.....	42
2.4 Procesamiento de los datos	48
2.5 Procesamiento de la información.....	53
2.6 Proceso metodológico.....	57
2.7 Triangulación	60
2.8 Consideraciones éticas.....	60
3. ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES.....	62
3.1. Las Representaciones Sociales y su definición	62
3.1.2. Enfoques para el abordaje de las Representaciones Sociales.....	70
3.1.3 Condiciones de emergencia de las Representaciones Sociales	71
3.1.4. Técnicas de recolección de información en las Representaciones Sociales.....	72
3.1.5. Aportes del estudio de la formación de maestros desde las Representaciones Sociales en la educación superior	75
3.2. Apuntes sobre la formación del maestro.....	83
3.2.1 Formación y educación del maestro	87
3.2.2 La <i>formación inicial</i> del maestro.....	97
3.2.3 Desarrollo profesional del maestro	99
3.3. <i>Ser maestro</i>	103
3.3.1 El concepto de maestro.....	104

3.3.2. Lo qué debe saber el maestro.....	112
4. LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE SU FORMACIÓN Y LO QUE SIGNIFICA <i>SER MAESTRO</i>	118
4.1. Representaciones Sociales sobre la <i>formación inicial</i> y <i>ser maestro</i> en estudiantes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PCJIC)	122
4.2. Representaciones Sociales sobre la formación y <i>ser maestro</i> en estudiantes de la Universidad de Antioquia (UDEA).	127
4.3. Representaciones Sociales sobre la formación y <i>ser maestro</i> en estudiantes de la Universidad de San Buenaventura – Medellín (USB).	132
4.4. Representaciones Sociales sobre la formación y <i>ser maestro</i> en estudiantes de la Universidad Católica de Oriente (UCO).....	136
4.5. Congruencias y discrepancias en las Representaciones Sociales sobre la formación en Educación Física y <i>ser maestro</i> en estudiantes del Departamento de Antioquia	141
4.6. Confirmación de la centralidad de las Representaciones Sociales sobre la <i>formación inicial</i> y <i>ser maestro</i>	168
5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FRENTE A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA FORMACIÓN INICIAL Y <i>SER MAESTRO</i>	181
5.4. Límites y perspectivas del estudio	199
BIBLIOGRAFÍA.....	202
ANEXOS	224

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Criterios de selección de la muestra.....	39
Tabla 2. Datos de la población y el muestreo.....	41
Tabla 3. Datos de la muestra para la validación de cuestionarios y segundo trabajo de campo.....	42
Tabla 4. Normalización de palabras definidoras frente a la formación.....	49
Tabla 5. Normalización de palabras definidoras frente a ser maestro.....	51
Tabla 6. Estudios de Representaciones Sociales sobre la formación.....	89
Tabla 7. Estudios de Representaciones sociales sobre ser maestro.....	105
Tabla 8. Conformación de la muestra indagada.....	120
Tabla 9. Estadísticos descriptivos del perfil social de la muestra indagada.....	121
Tabla 10. Representación Social Hegemónica de la formación en estudiantes del PCJIC.....	123
Tabla 11. Categorías de la Representación Social Hegemónica de formación en estudiantes del PCJIC.....	124
Tabla 12. Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes del PCJIC.....	125
Tabla 13. Categorías de la Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes del PCJIC.....	126
Tabla 14. Actitudes frente a la formación inicial y ser maestro en estudiantes del PCJIC.....	127
Tabla 15. Representación Social Hegemónica de la formación inicial en estudiantes de la UDEA.....	128
Tabla 16. Categorías de la Representación Social Hegemónica de formación inicial en estudiantes de la UDEA.....	129
Tabla 19. Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes de la UDEA.....	130
Tabla 18. Categorías de la Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes de la UDEA.....	131
Tabla 19. Actitudes frente a la formación inicial y ser maestro en estudiantes de la UDEA.....	132
Tabla 20. Representación Social Hegemónica de la formación inicial en estudiantes de la USB.....	133
Tabla 21. Categorías de la Representación Social Hegemónica de la formación inicial en estudiantes de la USB.....	134
Tabla 22. Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes de la USB.....	134
Tabla 23. Categorías de la Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes de la USB.....	135

Tabla 24. Actitudes frente a la formación inicial y ser maestro en estudiantes de la USB	136
Tabla 25. Representación Social Hegemónica de la formación inicial en estudiantes de la UCO	137
Tabla 26. Categorías de la Representación Social Hegemónica de formación en estudiantes de la UCO	138
Tabla 27. Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes de la UCO	139
Tabla 28. Categorías de la Representación Social Hegemónica de ser maestro en estudiantes de la UCO	140
Tabla 29. Actitudes frente a la formación inicial y ser maestro en estudiantes de la UCO	140
Tabla 30. Categoría de la Representación Social Hegemónica sobre la formación inicial en la muestra general	148
Tabla 31. Relación entre los testimonios de los sujetos indagados y su correspondencia con las diferentes categorías de la Formación Inicial. ...	148
Tabla 32. Actitudes frente a la formación inicial en la muestra general.....	154
Tabla 33. Relación entre la universidad y la valoración de los estudiantes de la formación inicial	155
Tabla 34. Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en la muestra general.....	162
Tabla 35. Relación entre los testimonios de los sujetos indagados y su correspondencia con las diferentes categorías de Ser Maestro	163
Tabla 36. Actitudes frente al gusto y la importancia de ser maestro en la muestra total.....	167
Tabla 37. Orígenes de las Representaciones Sociales sobre la formación inicial y ser maestro	168
Tabla 38. Valores de KMO y Esfericidad para los cuestionarios	170
Tabla 39. Estadísticos total-elemento cuestionario de formación inicial.....	171
Tabla 40. Estadísticos de fiabilidad cuestionario sobre la formación inicial	171
Tabla 41. Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario sobre la formación inicial.....	1733
Tabla 42. Estadísticos total-elemento cuestionario sobre ser maestro	173
Tabla 43. Estadísticos de fiabilidad cuestionario sobre ser maestro	174
Tabla 44. Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario sobre ser maestro	1755
Tabla 45. Dimensiones del cuestionario de formación inicial	176
Tabla 46. Dimensiones del cuestionario sobre ser maestro	1777
Tabla 47. Correlaciones (Rho de Spearman) entre la Formación Inicial y Ser Maestro.....	177

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ecuaciones 1 y 2. Fórmulas para el cálculo (n) y ajuste de la muestra (ñ)	39
Figura 2. Presentación de las variables del perfil social en la base de datos en Excel-2016.....	54
Figura 3. Presentación de las palabras definidoras y su orden en la base de datos de Excel-2016.....	54
Figura 4. Tabla dinámica con las palabras definidoras, frecuencia y sumatoria de órdenes para cada una de ellas	56
Figura 5. Ordenamiento de las palabras definidoras de acuerdo con su distancia semántica (FMG) con la palabra principal	56
Figura 6. Estructura general del proceso metodológico	58
Figura 7. Ilustración del punto de quiebre (PQ) en la Representación Social sobre la formación inicial en la muestra general.....	142
Figura 8. Representación Social Periférica sobre la formación inicial de la muestra general.....	144
Figura 9. Representación Social Hegemónica sobre la formación inicial de la muestra en general.....	145
Figura 10. Representaciones Sociales Hegemónicas de la formación inicial por universidades en la muestra general	147
Figura 11. Ilustración del punto de quiebre (PQ) en la Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en la muestra general	157
Figura 12. Representación Social Periférica sobre ser maestro en la muestra general	158
Figura 13. Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en la muestra general.....	159
Figura 14. Representaciones Sociales Hegemónicas sobre ser maestro por cada universidad indagada.....	161

1. PANORÁMICA GENERAL DEL ESTUDIO

1.1. Punto de partida

El mundo en que se habita y que constituye el núcleo de las realidades cotidianas está construido con base en las palabras que lo designan, las cuales de una u otra manera son las representaciones de lo que se piensa, se conoce, se cree o se percibe de ese mundo, lo que en términos Saussureanos es el reconocimiento del lenguaje como hecho social (Leroy 1969); en este sentido, manifiesta Steven Pinker (2007, p. 17) que las apreciaciones sobre el mundo son un asunto semántico, una relación entre las palabras y la realidad, es decir, una interacción de las palabras con el pensamiento y con otros aspectos humanos; pero sobre todo, trata de la forma en que los hablantes se implican en la construcción de una determinada interpretación de la verdad; de este modo, es entonces el lenguaje¹ el que construye el mundo simbólico de los sujetos; no se trata únicamente de las palabras por ser palabra, se trata de que estas son un elemento fundamental del lenguaje y sobre todo de la interrelación que posibilitan entre los sujetos y la interpretación de su realidad.

El propósito de indagación de esta tesis se centró en la formación del maestro, específicamente en el campo de la Educación Física; proceso que se tomó a partir de dos categorías mutuamente incluyentes, como son: *la formación inicial* y el hecho *de ser maestro*. La primera, se asume como el periodo en el cual un sujeto se prepara académicamente para *ser maestro*; y la segunda, como la condición que se deriva de la formación profesional en una licenciatura en educación. De esta manera, estas dos categorías se asumen como elementos clave en la realidad del estudiante, pero más relevante aún, es comprender ese mundo o realidad a partir

¹¹ Para Pinker (2001), el lenguaje es la manera como a partir de palabras intentamos dar cuenta del pensamiento, aclarando eso sí, que el "pensamiento es más complejo que el lenguaje".

del sujeto que vivencia el proceso formativo.

Fueron entonces *las palabras de los futuros maestros*² el objeto de estudio de esta investigación; aquellas referidas a las Representaciones Sociales que sobre la *formación inicial* y el *ser maestro* tienen los estudiantes de cuatro universidades que tienen programas profesionales de Licenciatura en Educación Física; atendiendo a la importancia que este trabajo da a la voz del otro, en términos empíricos, se hace necesario y pertinente acudir a la noción de Representaciones Sociales, las cuales según Moscovici (1975, p. 27), son “entidades casi tangibles”, que “circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro”; éstas se constituyen en una sustancia simbólica que al mismo tiempo permea las prácticas, míticas o científicas.

En esta medida, las Representaciones Sociales componen una forma de construir el mundo y se erigen en el terreno de la cultura común; por lo tanto, son un tipo de conocimiento socialmente elaborado y compartido que permite determinar los comportamientos de un grupo en particular o general.

En síntesis, las Representaciones Sociales se “constituyen en sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa”, al mismo tiempo, las Representaciones Sociales son “sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva”, o el sentido común (Araya Umaña, 2002, p. 11). Dado el sentido tan amplio que suscitan las

² Para dar cuenta de la Representación Social en este estudio, se usará la técnica de las Redes Semánticas Naturales (Hinojosa, 2008) la cual se basa en la jerarquización de palabras, además se utiliza un cuestionario que es una técnica “interrogativa” que recogen información a partir de la “propia gestión” e “interacción verbal” de las personas (Araya Umaña, 2002).

Representaciones Sociales, frente a lo cual se pueden encontrar tres enfoques principales: procesual, estructural y sicosocial (Banchs, 2000), es pertinente aclarar que, aunque este estudio en parte da cuentas de todos estos enfoques, se inclina por la propuesta de Abric (2001), en donde la estructuración y la jerarquización de las Representaciones Sociales es su pilar.

Las Representaciones Sociales que se estudiaron en esta investigación, giraron en torno a dos conceptos, la *formación inicial* y el *ser maestro*. Como se dijo anteriormente, el primero, hace referencia al periodo de preparación efectiva, pedagógica, disciplinar y práctica, sobre la profesión de maestro en una institución específica (Marcelo, 1995). El segundo concepto, *ser maestro*, aduce a diferentes designaciones y acepciones (profesor, docente, incluso otras), donde es posible encontrarse con discursos similares o claramente diferenciados.

No obstante, es preciso aclarar que para esta investigación, la postura conceptual sobre lo que significa “*ser maestro*”, se basa en las creencias que se tienen sobre él, lo cual en palabras de Rosales López (2014) hace referencia a los conocimientos e imágenes de su realidad personal y emocional, con la particularidad de cambiar y adaptarse de acuerdo a la experiencia vivida; por su parte Quiceno Castrillón, (2006) define al *maestro* como un artesano que crea y construye una obra, es aquel que se encarga del arte de enseñar a aprender, es alguien que defiende y ama su oficio.

En un ámbito más institucional, El Ministerio de Educacional Nacional de Colombia (MEN), cuando habla de los “*sujetos de la formación inicial*”, le da una gran relevancia a la voz y manifestación del *maestro* en la medida que “los procesos que se desarrollan durante la *formación inicial* tienen hondas repercusiones en las representaciones de la profesión, en el sentido de identidad del rol docente y en el desarrollo profesional del educador”, pues es de vital importancia que los maestros

se formen “conscientes de ser sujetos para el ejercicio y el desarrollo profesional en las diferentes áreas del conocimiento y la cultura, con responsabilidad social” (2013, p.72). En definitiva, en este estudio se apuesta por una concepción de maestro ligada a la subjetividad, la cual se deriva de la propia personalidad y la vivencia del sujeto, y de las relaciones que éste establece con otros sujetos en diferentes contextos.

Es indispensable también aclarar, que para el caso colombiano, *ser maestro*, significa una posibilidad que tienen varias profesiones, no solo la de licenciado; incluso es una posibilidad de varios niveles de educación superior; que inicia en el nivel técnico y normalista, pasa por la formación tecnológica, y concluye el nivel de pregrado o de formación profesional, éste último es el que interesa a este estudio, cuyo contexto se logra a partir de una carrera profesional de Licenciatura en educación; en otras palabras, ser licenciado se supone una preparación para *ser maestro*; y así se referencia en algunas disposiciones del MEN para su formación.

En la resolución 18583 del MEN (2017, p. 5) se establecen los parámetros a partir de los cuales se deben formar los maestros del país, los cuales se agrupan en cuatro componentes articulados: “1. Componente de fundamentos generales; 2. Componente de saberes específicos y disciplinares; 3. Componente de pedagogía, y 4. Componente de didáctica de las disciplinas”; de esta manera, el estudiante de licenciatura o el *maestro* en formación, debe enfrentar los retos conceptuales y procedimentales, incluso actitudinales que le conllevan a la obtención de su título de licenciado, ósea el de *ser maestro*.

Por otro lado, la formación del *maestro* es un tema que tradicionalmente ha sido abordado por disciplinas científicas como la pedagogía y la psicopedagogía (Aciego, Martín, & García, 2003), en unos casos se habla de profesorado, (Martínez Treviño & Guarín Sallán, 2007), y en otros se aborda con la nominación de

docentes; también es un asunto que por sus características multifacéticas y multidimensionales puede ser abordados por otras disciplinas tales como: la administración, la política, la filosofía y la sociología (Marcelo, 1995; Porlan Ariza, Rivero García & Martín del Pozo, 1997), entre otras.

Lo anterior, permite inferir que no solo los elementos propios de la pedagogía como disciplina fundante, son asuntos propios de la formación de un *maestro*, el hecho de que la educación sea objeto de múltiples disciplinas, tiene consecuencias favorables en la formación de los *maestros* en la medida que éste está en contacto con diferentes discursos que de una u otra forma permean su subjetividad, pero que al mismo tiempo, lo preparan académicamente para enfrentar un contexto social y cultural construido a partir de diferentes formas y lógicas de entender el mundo.

Es de resaltar que la temática en torno a la formación del *maestro*, ha sido un asunto de múltiples debates al interior de las instituciones formadoras, por ejemplo, Imbernón (2007, p. 9), manifiesta que aún es necesaria la reflexión y análisis de la “formación y el desarrollo profesional del profesorado” y sugiere que uno de los principales puntos a tener en cuenta, es analizar la situación actual de la profesión y de su cultura profesional a partir del punto de vista del colectivo profesional y desde la administración educativa.

La anterior posición, denota y apoya una relación de categorías que es necesario abordar, se trata de la idea de formación, de *ser maestro* y de desarrollo profesional. Formarse como *maestro* no implica únicamente una posición de reflexión sobre ese proceso, sino también que involucra la creación de una imagen acerca de lo que significa *ser maestro* y de los roles y funciones que como profesional cumple en la sociedad.

Por otro parte, la autora argentina Ida Gorodokin (2006) muestra como el

proceso de formación y la idea de ser *maestro* están permeados por las acciones de las instituciones, pero también están determinadas por la ideología del *maestro* y el contexto en el cual éste interactúa con otros, la subjetividad es entonces, un elemento para tener en cuenta en la indagación del proceso formativo de los *maestros* y su futura profesión; y que en este estudio estuvo siempre latente.

Se evidencia también en los desarrollos, hallazgos y reflexiones realizadas por estos autores especializados la inquietud central que asistió a este trabajo, el desconocimiento sobre las creencias, imágenes, concepciones, percepciones, actitudes o representaciones³ que sobre su proceso de formación y profesión tienen los futuros maestros, en especial los de Educación Física, abriendo un campo extenso de investigación pues se desconoce la subjetividad como un medio y mecanismo de crecimiento, tanto formativo como profesional; en pocas palabras la posición y la apreciación del estudiante juega o debe jugar un papel vital en su proceso de adaptación y transformación.

En el orden nacional, Martínez Pineda (2003, p. 1-2) manifiesta que los *maestros* están reconstruyendo la escuela, reconociendo y fundamentando su función político-pedagógica, y se están constituyendo en sujetos-actores, esto debido principalmente al aumento de la participación de los *maestros* en la formulación de políticas educativas en el país.

A pesar de lo anterior, otro investigador colombiano Cristhian Díaz (2006), manifiesta que aún persisten algunas resistencias y contradicciones frente a las posiciones reflexivas y críticas de los *maestros*, además que la acción de éstos, aún obedece a un discurso reproductivo y poco dinámico que dificulta el mejoramiento y reconocimiento de la formación y el desarrollo profesional del

³ Algunos de los conceptos afines a las Representaciones Sociales son: ideologías, creencias, percepciones, estereotipos, actitudes, opiniones, imágenes (Araya Umaña, 2002)

mismo; asunto que también, es confirmado por Jiménez (2011), al manifestar que la *formación inicial* en Colombia, ha hecho invisible al *maestro* en la medida que priman los saberes e inquietudes de los niños y niñas y los requerimientos institucionales, versus su apreciación frente a su formación y su profesión.

El propio Díaz (2007, p 56), aporta sobre la necesidad de escuchar al maestro en su reflexión sobre la práctica educativa, pues “cuando narramos se hace evidente la necesidad de constituirnos en el lenguaje a partir de la propia experiencia, porque la narración es relato sobre un algo experiencial, y ese algo, tiene que ver con la vida que tenemos”, de esta manera las palabras del *maestro* son las que dan cuenta de lo que es y lo que hace.

Por su parte Loaiza Zuluaga (2018, p, 1), hace un llamado a que esta reflexión debe además responder a un aspecto prioritario en la formación de los *maestros*, y es que se hace necesario “reflexionar y transformar sus prácticas pedagógicas no solo en atención al modelo pedagógico institucional, sino sobre todo ante las necesidades del contexto y especialmente de los estudiantes”, la prioridad es clara, no solo en términos del proceso formativo del *maestro*, sino también en entender que *ser maestro* es una tarea que designa trabajar con otros y para otros, y en esta medida la relacionalidad y la alteridad son premisas que deben estar en consonancia con las realidades de la comunidad.

En resumen, el *maestro*, el que está en formación, responde a unas lógicas externas que le proponen unas maneras de reconstruirse a sí mismo, y su participación como agente de su campo disciplinar se circunscribe en algunos casos a la reproducción de los capitales de otros, capitales que de todas maneras hacen parte de la función social de la profesión, tales como el capital cultural, el capital académico científico, el capital normativo y el político.

No obstante, también puede estar a merced de la reproducción de capitales ideológicos y económicos, por ejemplo, que no permiten la reflexión y el avance sobre posturas estáticas que obstaculizan la superación o afrontamiento de la inequidad y las diferencias. Esto último, hace parecer como si el *maestro* no hiciera parte de su propio proceso formativo y que su papel estuviera restringido a una postura pasiva que lo convierte en un agente reproductor de ideologías acríticas.

Aclara también Jiménez (2011, p. 52) que “cuando se habla de subjetividad se ha de reconocer ésta, como la posibilidad de indagación sobre el modo cómo el ser humano se convierte a sí mismo en sujeto”, se debe reconocer la posición que el *maestro* tiene frente a las dinámicas que lo rodean y cómo a partir de esto, él se reconstruye, es difícil que los *maestros* en su proceso formativo o de ejercicio profesional, escapen a las imposiciones institucionales, pero esto no implica que las diferentes políticas y dinámicas de poder menoscaben su identidad y lo conviertan en un sujeto desconocedor de su realidad, asunto que incluye no solo construirse a sí mismo, sino también incidir en la vida de otros (González-Giraldo, 2019).

Los aspectos citados en párrafos anteriores y que establecen una clara relación con el objeto de estudio propuesto para esta investigación; muestran como la formación es algo que le pasa al sujeto, algo que lo debe o debería transformar, es decir, en términos de Larrosa (2009), Derrida y Dufourmantelle (2006), es una *experiencia* que se construye con otros, esto hace que la singularidad, la responsabilidad, la hospitalidad, la pasión y el asombro sean elementos constitutivos de ella, de tal manera que los sujetos sean tocados y con esto asuman una posición frente a sí mismos y los demás.

Como puede apreciarse, el estudio de la formación del *maestro* es un tema abordado desde múltiples perspectivas y facetas, no obstante, desde la teoría de las Representaciones Sociales es aún un asunto incipiente, sobre todo si se quiere

abarcar dos objetos en particular como son la *formación inicial* y *ser maestro* al mismo tiempo; aunque si es posible dar unos posibles acercamientos al tema desde las Representaciones Sociales en el contexto de lo educativo.

Es de resaltar que frente a la búsqueda específica de estudios sobre Representaciones Sociales sobre la *formación inicial* y *ser maestro* de Educación Física, el rastreo realizado no arrojó estudios tan específicos; no obstante, se halló un estudio en Argentina (Franco y Pechin, 2002) que se hizo en estudiantes de *formación inicial* sobre sus representaciones en las áreas de educación que van a ofrecer, y específicamente en Música y Educación Física, pero acá no se analizó su proceso de formación y su futura profesión.

También se encontraron trabajos relacionados con la formación del maestro desde las Representaciones sociales: TIC, la realidad en su entorno y la dinámica de sus orientaciones (Vesga & Vesga, 2012); la orientación educativa (Sonsoles, Vecina, Usategui, del Valle, & Venegas, 2015); la calidad educativa (Arbesú García & Comas Rodríguez, 2016), entre otros; aunque no en maestros o estudiantes de Educación Física; y unos cuantos referidos a su formación específicamente (Ramírez, 2007; López Beltrán, 1996; Vesga & Vesga, 2012; Lozano-Andrade, 2016b; Gómez & Pizarro, 2017).

De igual manera ocurrió, al rastrear trabajos de Representaciones sociales sobre *ser maestro*, de los cuales se pueden mencionar: maestro (Ortiz Casallas, 2010) y maestra de ciencias sociales (Hernández Cervantes, 2014); docencia (Mazzitelli, Aguilar, Guirao, & Olivera, 2009), profesión docente (Guirado, Mazzitelli, & Carmen, 2013;), trabajo docente (Santana Gaitán & Cano Hernández, 2014); profesor universitario (López de Parra, 2011); orientación educativa (Sonsoles, Vecina, Usategui, del Valle, & Venegas, 2015); y Docentes exitosos (Lozano-Andrade, 2016c).

Lo anterior, denota la relevancia de abordar un asunto tan específico en relación a la *formación inicial y ser maestro* en estudiantes de licenciatura en Educación Física. No obstante, es necesario aclarar, que la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) es de gran uso también en el campo de la educación, como puede apreciarse a continuación:

En el rastreo de 91 fuentes documentales, libros, artículos y tesis (ver anexo A) se encontraron trabajos que abordan en términos generales la Teoría de las Representaciones Sociales (Mora, 2002; Araya Umaña, 2002), que al igual que muchos otros se amparan en los postulados de Jodelet, Moscovici y Abric como principales autores; además se hallaron textos que destacan la utilidad de la Teoría de las Representaciones Sociales en el estudio de la educación (Alasino, 2011; Materán, 2008; Mireles Vargas, 2011; Lacolla, 2005), pues consideran que ayudan a dilucidar diferentes debates que se generan en la dinámica formativa, a la vez que ayuda a comprender diferentes objetos de representación y las concepciones e ideas de sus principales actores.

Con respecto al tipo de actores que son indagados en los estudios referenciados, los que más aparecen son los *maestros* y los estudiantes, desde básica primaria y secundaria hasta la formación universitaria. Como se dijo anteriormente, no se encontraron, hasta el momento, o por lo menos publicadas formalmente (en español), investigaciones que indaguen sobre las Representaciones Sociales de estudiantes de licenciatura en Educación Física, y menos sobre la *formación inicial o ser maestro*; los objetos de representación indagados son muy diversos, y van desde algunos elementos didácticos: los contenidos (Pagès, 1999) o la evaluación (Salinas-Salazar, Isaza-Mesa, & Parra-Mosquera, 2006; Gil Rojas, 2019); y pasan por los actores educativos: el psicólogo educativo (Oses, Fonseca, Palma, Patiño & Ávila, 2011), maestra de ciencias

sociales (Hernández Cervantes, 2014) o el docente exitoso (Lozano-Andrade, 2016c), estos dos últimos indagados en estudiantes de secundaria.

De acuerdo con Araya Umaña (2002), la mayoría de las investigaciones sobre Representaciones Sociales son de naturaleza cuantitativa (90% aproximadamente), y se ubican geográficamente en el contexto europeo, el restante 10% se producen básicamente en Latinoamérica, siendo México, Brasil, Venezuela, Argentina y Colombia donde más se realizan este tipo de estudios.

En la revisión realizada en este estudio, desde el punto de vista metodológico, la mayoría de las investigaciones latinoamericanas sobre Representaciones Sociales encontradas fueron de naturaleza cualitativa (71.4%), y un 12,1% fueron mixtas; solo un 3,3% de las investigaciones son estrictamente cuantitativas, y un 13,2% de los trabajos encontrados son reflexiones teóricas sobre la Teoría de las Representaciones Sociales.

Se destaca además, dentro las investigaciones encontradas sobre Representaciones Sociales en Educación, la presencia de trabajos que utilizan una técnica de recolección de información muy relevante en los estudios representacionales, que es una técnica tanto cualitativa como cuantitativa, de ordenamiento y jerarquización de palabras que permite encontrar y ordenar las Representaciones Sociales de un grupo determinado, denominada: las Redes Semánticas Naturales (RSN). En este sentido se destacan los trabajos de: Castañeda Morfin (2016), Ancer Elizondo, Muñiz García, Sánchez Miranda, De la Garza González, & Barrón Ontiveros (2013), Ruíz Cerillo (2016), Isaacs Bornand & Chiguay Mansilla (2014) Alvarado Martínez & Rodríguez Bulnes (2011) Granados & Ahumada Alvarado (2013) Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, & Alfaro-Rivera (2012); este último estudio sobresale por indagar las Representaciones Sociales sobre Deporte y Educación Física en estudiantes de básica primaria y secundaria.

También se aclara que muy pocos trabajos, pertenecen al contexto colombiano y menos al departamento de Antioquia que tiene cuatro universidades que forma *maestros* de Educación Física; asunto que denota un vacío metodológico y teórico a la hora de indagar por las Representaciones Sociales en este campo específico en el país.

Esta exploración de antecedentes ilustra como el tema de las Representaciones Sociales sobre la *formación inicial* y la idea de *ser maestro* es un asunto poco explorado, y sobre todo en lo referido a estudiantes de Educación Física, por lo tanto, la Teoría de las Representaciones Sociales se presenta como una posibilidad de aproximación y apertura a estos objetos y actores; además, genera discusiones y debates desde las distintas teorías y enfoques que se han encargado del estudio de la formación del *maestro*.

Por ejemplo, desde la teoría de los imaginarios sociales (Murcia & Jaramillo, 2014), se realizó un estudio sobre la educabilidad en *maestros* en formación de 10 programas universitarios del país, de donde se destaca que: en la lógica de los esquemas de inteligibilidad que se proponen, se logra mostrar la forma como las comunidades de educadores en formación representan la educabilidad; haciendo visible categorías que por su peso social, son muy relevantes en términos de lo que Moscovici denomina anclaje social, el estudio muestra que categorías como “tarea”, “clase”, “motivación”, “recreo o descanso”, o “el ejercicio del ser docente”, poseen un nivel de objetivación muy fuerte, en tanto están presentes tanto en las formas de ser/hacer, como de decir/representar en los dos escenarios de análisis: la práctica docente y la formación.

En cuanto al estudio del discurso (Chamorro Miranda, 2014), en un trabajo realizado en *maestros* de diferentes contextos de educación, primaria, media (10 y

11 grado) y universitaria del caribe colombiano, se encuentra que en los patrones de interacción entre los *maestros* y sus estudiantes, se sigue privilegiando las lógicas conductistas, caracterizadas por la reiterada formulación de preguntas retóricas por parte del *maestro* y la solicitud de datos a los estudiantes, que dejan de lado la reflexión, la crítica, la participación activa.

Estos dos ejemplos, muestran como desde diferentes lógicas, es posible dar cuenta de la realidad de los *maestros*, en formación o en ejercicio, y en algunos casos, es posible tener encuentros, o por el contrario develar lógicas diferentes con respecto a las Representaciones Sociales.

De esta manera, lo que se ha presentado hasta ahora, aunque general, en términos de la formación, es una mirada que acoge en parte al *maestro* en Educación Física, dado que:

Los estudiantes que se forman en las universidades específicamente en los programas de Educación Física y Deportes necesitan argumentos y elementos que los distinguan como profesionales Licenciados en Educación superior idóneos integralmente dotados y con unas lógicas humanísticas ajustadas a la necesidad de los futuros educandos (Bustamante Gutiérrez & Sánchez Muñoz, 2013, p. 27).

Dichas necesidades que se refieren a su perfil profesional y disciplinar, y aquellas que emanan de su experiencia particular.

Frente a los rasgos particulares de la Educación Física en el contexto de la *formación inicial* y la idea de *ser maestro*, debe aclararse que la formación de este licenciado o profesional, no está restringida al ámbito de lo escolar, por lo tanto *ser maestro* de Educación Física, implica actuar en escenarios y contextos diferentes a

la idea de escuela tradicional; así, la formación y el rol de *maestro* se corresponde con una serie de subcampos que hacen parte de los planes de estudios institucionales y también en sus perfiles profesionales; por lo cual podría pensarse como supuesto, la emergencia del *maestro* entrenador o instructor, el *maestro* administrador, o el *maestro* del juego y la recreación, y por supuesto el *maestro* de la escuela.

Uno de los trabajos que evidencia lo particular y lo singular que es el campo disciplinar de la Educación Física es el realizado por Urrego (2012, p. 127), quien en un análisis sobre la producción académica en la Educación Física en Colombia entre los años 1990 y 2006, pudo determinar: “los rasgos académicos, evidenciar las formas comunicativas empleadas, identificar los escenarios profesionales implicados, diferenciar los actores y rastrear la diversidad de asuntos, temáticas, y problemáticas que ocupan la atención de los autores que participan del campo profesional”, el autor además identificó las principales “*Unidades Significativas*” o subcampos que hacen parte de la Educación Física en el país (Colombia), los cuales son: el deporte, el rendimiento y la competición; la actividad física para la promoción y la prevención en la salud; la pedagogía, la educación y la escuela; y el juego, el ocio, la recreación y la lúdica. Lo particular y complejo al mismo tiempo de estos subcampos, es “que reflejan conjuntos de problemas, de propósitos, de objetos incluso; cada uno ostenta identidad, independencia y por lo general manifiestan exclusión y diferenciación”.

Esto muestra como en el campo de conocimiento de la Educación Física desde el capital académico productivo existen tensiones en la disciplina, en las ciencias y saberes que participan de dicho campo, lo que se refleja en las propuestas formativas y en las posibilidades de desarrollo profesional del Licenciado en Educación Física. En esta medida, la dinámica formativa del futuro *maestro*, debe entender la pluralidad y la diversidad de asuntos a atender como

maestros, asuntos que además se movilizan en ambientes y contextos que se dinamizan constantemente.

De esta manera, esta propuesta sostiene que las Representaciones Sociales sobre *formación inicial* y *ser maestro* del estudiante de Educación Física, son asuntos que necesariamente lo involucran y, por lo tanto, también es necesario que esta postura sea reconocida. Así como han sido reconocida y escuchada la postura de *maestros* en ejercicio, en estudios ya mencionados anteriormente, sobre ellos y su formación (Chamorro Miranda, 2014; Murcia & Jaramillo, 2014; Marín Cano, 2014; González Giraldo, 2019). o sobre algunos aspectos de la educación (Pagès, 1999; Salinas-Salazar, Isaza-Mesa, & Parra-Mosquera, 2006; Gil Rojas, 2019).

No obstante, lo que no se conocía aún, era la postura del *maestro* en formación del campo de la Educación Física; postura que ha estado contenida en sus centros formativos, en contraste con las regulaciones curriculares e institucionales que si son esgrimidas e incluso transformadas; o son asuntos que, como objetos, son abordados y comunicados por quienes desde su capital cultural y académico asumen la responsabilidad de mostrar esta realidad, ya vivida incluso por muchos de ellos.

Es por esto que este estudio, centra su atención en la **voz del estudiante** frente a lo que expresan sobre su *formación inicial* y a su futuro rol de *maestro*, así también, interesan las experiencias y trasegares personales y formativos construidos en interacción con otros actores y contextos de la realidad, en palabras de Abric (1994, p. 11), se centra en las reglas que dirigen el pensamiento social; el pensamiento “ingenuo”, del “sentido común”, lo que identifica la “visión del mundo”, es decir, la estructura que utilizan grupos e individuos para entender y aclarar las interacciones y prácticas sociales.

Se hace referencia entonces, al mundo particular del estudiante de Educación Física del Departamento de Antioquia, y en especial al cuestionamiento en torno a: *¿cuáles son y cómo se componen las Representaciones Sociales sobre la formación inicial y ser maestro en los estudiantes de Educación Física del departamento de Antioquia?*

Dada esta pregunta, se derivaron las siguientes *Objetivos*:

En términos generales el estudio pretendió: determinar las Representaciones Sociales que sobre la *formación inicial y ser maestro* tienen los estudiantes de Licenciatura en Educación Física del departamento de Antioquia – Colombia, con el fin de establecer la organización y estructura⁴ de las representaciones encontradas.

Para lo cual se establecieron particularmente las siguientes intencionalidades:

Identificar y comprender las Representaciones Sociales que, sobre su formación tienen los estudiantes de licenciatura en Educación Física del Departamento de Antioquia.

Identificar y comprender las Representaciones Sociales que sobre *ser maestro* tienen los estudiantes de licenciatura en Educación Física del Departamento de Antioquia.

Analizar las divergencias y convergencias que se presenten en las voces de los estudiantes de Educación Física referidas a su formación y *ser maestro* y que

⁴ La estructura hace referencia a la forma en cómo se organizan las Representaciones Sociales, para el caso de este estudio se utiliza la noción del “núcleo central” (Abric, 2001), a partir de las cuales se reconocen las representaciones hegemónicas y periféricas.

ilustran las representaciones hegemónicas y periféricas (estructuras)⁵ que proliferan en los centros de educación de Antioquia.

Diseñar y validar dos cuestionarios⁶ que valoren la *formación inicial* y *ser maestro*, teniendo como referencia las Representaciones Sociales hegemónicas de los estudiantes de licenciatura en Educación Física del departamento de Antioquia con el fin de verificar el núcleo central de las representaciones encontradas inicialmente.

1.2. Relevancia del estudio de las Representaciones Sociales sobre la *formación inicial del maestro*

Dado que las Representaciones Sociales, hacen referencia a las construcciones del sentido común sobre algún objeto de la realidad, son necesariamente creaciones individuales y colectivas que denotan la manera cómo es entendido, valorado o percibido el mundo en el que se vive; en esta medida entonces, las Representaciones Sociales se elaboran a través de la comunicación y la interacción social.

Desde el punto de vista conceptual y partiendo de la revisión documental (ver Anexo A), el problema abordado evidenció un vacío, los estudios revisados invitan a reflexionar sobre como los sujetos en formación perciben su mundo formativo y profesional, por lo menos desde el punto de vista de las Representaciones Sociales en el campo de la Educación Física, este es un aspecto que es necesario y posible superar, en la medida que éstas cumplen una

⁵ Se toma como estructura, la “noción de núcleo central”, propuesta por Abric (2001) desde el enfoque estructural de las Representaciones Sociales.

⁶ Para esto se utilizó un diseño de investigación “metodológica” (Polit y Hungler, 2005), la cual es un tipo de investigación, que tiene por objetivo construir y validar instrumentos (cuestionarios) de recolección de información.

función teórica dado que permiten describir, clasificar, comprender y explicar lo que sucede en el entorno social; en esta perspectiva uno de los aspectos más relevantes de este estudio, es que ofrece una teoría implícita, la cual Castorina, Barreiro & Toscano (2005), refiere a una dimensión concreta y unida de las experiencias de los individuos con su mundo, conectadas a las experiencias vividas de los sujetos por la mediación de sus palabras y expresiones, en tanto representaciones concretas que les permiten ajustarse a las situaciones específicas.

Frente a este aspecto, Fernández Sierra & Hernández Pichardo (2005, p. 24), establecen que las Representaciones Sociales determinan modos de conocimiento y creación de teoría, ya que como sistema, enfatizan en el carácter coherente y organizador que estas poseen, por lo tanto son un “conjunto de elementos, símbolos y figurativos, relacionados entre sí de manera ordenada”; no obstante, no deben entenderse como estructuras sistémicas estáticas, sino como una “especie de bloques conceptuales difusos y móviles con un carácter concreto y mediador entre el sujeto y su mundo”; razón por la cual, las Representaciones Sociales se constituyen en una forma de pensamiento social por su carácter signifiante y expresivo que da sentido a la realidad y refleja la identidad de los grupos sociales.

En este sentido Jodelet (1984), manifiesta que las Representaciones Sociales son una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común; es decir, son una modalidad de conocimiento que permite comprender y explicar la realidad, en donde lo simbólico se entiende como una relación entre el objeto y el sujeto (Jodelet, 1989), en tanto la representación es siempre sobre algo, dicho por un alguien.

Finalmente, a partir de su amplitud y el carácter globalizante e individualizante, las Representaciones Sociales son una “*teoría sui generis*”, una

especie de teoría implícita o interior que el sujeto construye para organizar e interpretar las cosas que ocurren en la cotidianidad; en este caso el proceso de formación como *maestro*, lo cual puede repercutir tanto en nuevos estudios, como en líneas de trabajo y formación frente a la realidad del maestro.

De esta manera, a partir de las Representaciones Sociales de los estudiantes de Educación Física, se muestra una postura que permite comprender y explicar la *formación inicial* y la idea de *ser maestro* desde el punto de vista empírico de aquellos sujetos que vivencian el proceso formativo; esto posibilita, que tanto la comunidad académica del Campo de la Educación Física, como las Instituciones Universitarias, puedan tener insumos para la toma de decisiones a la hora de aclarar contenidos y procesos curriculares que den cuenta de la *formación del maestro* y del papel que cumple éste en la sociedad.

Desde el punto de vista procedimental y atendiendo a las consideraciones de la investigación metodológica⁷ (Polit & Hungler, 2005) y de Lo Monaco, Piermatteo, Rateau & Tavani (2016), este estudio diseñó y validó dos cuestionarios, teniendo como base de construcción de los ítems o reactivos, la Representación Social Hegemónica que emergió de la muestra inicial indagada, esto con fin de ofrecer a la comunidad académica, dos herramientas que permitirán conocer la cercanía o alejamiento que tienen los estudiantes de Educación Física frente a su proceso formativo y su rol como *maestro*. Instrumentos que además podrán ser utilizados en estudios ulteriores con poblaciones similares o en procesos de autoevaluación de programas o renovación de registros calificados de programas profesionales del campo de la Educación Física.

Desde el punto de vista social y, dada la intención preferentemente empírica

⁷ La investigación metodológica es un tipo de investigación, que tiene por objetivo construir y validar desde el punto de vista psicométrico instrumentos (cuestionarios) de recolección de información.

de este estudio, su importancia también se centra en la relevancia que se le da a la voz del *maestro* en formación, pues la investigación como tal, evidenció la postura actual que tienen frente a su *proceso formativo* y la idea de *ser maestro*, aspectos determinantes en la construcción de una cultura identitaria y profesional. Al respecto opina Abric (1994), que las Representaciones Sociales posibilitan entender la dinámica de las interacciones sociales y aclara los determinantes de las prácticas sociales, dado que las representaciones, los discursos y las prácticas se generan mutuamente. Así, una lectura y comprensión de las Representaciones Sociales sobre la *formación inicial* del *maestro*, establece un escenario de debate en la búsqueda y fortalecimiento de su identidad en un campo específico del saber.

2. APUESTA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL *MAESTRO*

Para el abordaje de las Representaciones Sociales sobre la formación del *maestro*, se tuvieron en cuenta dos consideraciones, inicialmente y atendiendo a la lógica propuesta por Banchs (1986, p. 32), quien establece que la Representación Social “no nace de la nada, sino que recoge muchas de las elaboraciones teóricas que lo anteceden”, se hizo necesario buscar en la literatura asuntos que ilustraran aspectos referidos a la formación del *maestro*, fue así como se optó por la propuesta de Colas Bravo (1990, p. 94) quien establece en su texto “El análisis de datos en la metodología Cualitativa”, que:

Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento del criterio de validez universal, el de objetividad y el de cientificidad. Ningún método puede considerarse como definitivo y menos aún como universal. La universalidad no es sinónimo de objetividad.

Se realizó una búsqueda de textos (artículos, libros y tesis) en las bases de datos de Google Scholar, Ebsco y Dialnet, y algunos textos de las bibliotecas de la Universidad de Antioquia, La Universidad de la Gran Palma de Canaria y la Universidad de Caldas, entre los años 2000 y 2018, utilizando los siguientes descriptores: *Representaciones Sociales, Formación, Maestro/Profesor/Docente de Educación Física.*

Dado que el rastreo no produjo resultados tan específicos, se buscaron trabajos referidos a la *Formación de Maestro/Profesor/Docente* y estudios de *Representaciones Sociales en Educación*, se catalogaron 51 textos para el primer

conjunto de descriptores y 91 para los trabajos referidos a Representaciones Sociales.

Para el registro de la información se utilizaron Resúmenes Analíticos de Investigación (RAI) que se almacenaron en una hoja de cálculo (EXCEL) (Ver Anexo A), la síntesis de los textos revisados se presentaron en tres unidades temáticas: Representaciones Sociales y su definición, apuntes sobre la formación y educación del *maestro* y, *Ser Maestro*; es pertinente aclarar que si bien los resultados de esta búsqueda se sintetizan en el capítulo tres (Acercamientos Conceptuales), muchos elementos teóricos se entrelazan e ilustran con mayor profundidad en diferentes momentos de este informe, acorde a las temáticas que se abordan.

Desde el punto de vista empírico, que es un elemento clave en los estudios de Representaciones Sociales, y en especial del Enfoque Estructural (Abric, 1994), se indagó específicamente en un grupo de estudiantes, lo que estos piensan, creen o conocen sobre su *formación inicial* y *ser maestro*, con el fin de conocer de su propia voz que palabras determinan sus representaciones, pues como lo establecen Fernández Sierra & Hernández Pichardo (2005), las Representaciones Sociales determinan modos de conocimiento y creación de teorías (implícitas), las cuales de manera coherente y organizada son una forma de pensamiento social.

Las Representaciones Sociales, no abogan por un proceso metodológico en especial, la elección de una metodología está determinada, por el “sistema teórico” que sustenta la investigación, en este caso, este proyecto apuesta principalmente por el modelo teórico de las Representaciones Sociales desde el Enfoque Estructural; pero también por las “Consideraciones Empíricas” del estudio (Abric, 2001), de esta manera la “elección de las herramientas debe ser dictado necesariamente por la teoría de las Representaciones Sociales a las que se refiere el investigador” (p. 27).

El Enfoque Estructural, propuesto por Abric, se interesa por conocer el contenido (informaciones, creencias, imágenes entre otros) de las Representaciones Sociales y la organización o estructura de estas (campo de representación), se despliega a partir de la determinación del “núcleo central”, lo cual se logra con métodos y técnicas que deben responder a las tres siguientes consideraciones, o por lo menos las dos primeras, a saber:

1. La identificación de los elementos de las Representaciones Sociales.
2. La organización de estos elementos, su estructura y jerarquía (núcleo central).
3. Y en lo posible la verificación de la centralidad.

Esta triple interpretación manifiesta Abric (2001), implicará una aproximación multimetódica, de tal manera que se posibilite una aproximación efectiva a la realidad del grupo indagado.

2.1. Tipo de estudio

Dadas las características e intenciones del estudio, se utilizó un *diseño Multimétodo Integrado*, de acuerdo a la propuesta de Green & Caracelli (1997), el diseño *Multimétodo Integrado*, da cuenta de la inclusión de métodos cuantitativos y cualitativos; además, se realizó un procedimiento de *investigación metodológica* (Polit & Hungler, 2005), es decir, se realizó un estudio final, donde se diseñaron y validaron dos cuestionarios, que evalúan la actitud de los estudiantes de Licenciatura en Educación Física sobre su *formación inicial y ser maestro* y sobre todo verifican la centralidad de las representaciones.

Se estructuró entonces, un plan de trabajo que dio cuenta de la comprensión

de la realidad formativa de los futuros *maestros*, esta comprensión se da en la dinámica universitaria, que es una realidad en la que habitan unos sujetos particulares, como son los estudiantes de Licenciatura en Educación Física. En esta perspectiva se da primacía a la voz de los sujetos, de sus subjetividades, particularidades, vivencias, significados, percepciones, experiencias conocidas y delimitadas desde su apreciación, a partir de palabras y testimonios, que ilustraron las principales categorías y Redes Semánticas Naturales que determinan su realidad.

Además se describieron y compararon las representaciones que sobre la *formación inicial* y el *ser maestro* tienen los estudiantes, esto a partir no solo de categorías de análisis, sino también de la cuantificación de variables de naturaleza cualitativa (nominal y ordinal)⁸ que denotaron la estructura y jerarquización de las Representaciones Sociales, esto con el fin de conocer las principales regularidades y discrepancias que sobre la formación y el *ser maestro* tienen los estudiantes de Educación Física. Esta ilustración y comparación, se hizo a partir de la selección de un grupo de estudiantes que de manera representativa mostraron la situación en el Departamento de Antioquia (Colombia), y en cada una de las universidades o instituciones universitarias del departamento que se encargan de formar maestros de Educación Física (Universidad de Antioquia, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Universidad Católica de Oriente y Universidad de San Buenaventura).

Esta investigación se sitúa en lo que señala Bolívar (2004) como un *enfoque interpretativo*, pues busca comprender la práctica personal, social y educativa dentro de un contexto histórico y social, es decir que tiene un interés práctico; y al

⁸ De acuerdo al nivel de medición, tanto las variables nominales (que representan características), como las ordinales (que presentan un orden o jerarquía), son de naturaleza cualitativa (Curso, 2002), variables que son susceptibles de encontrar a partir de las Redes Semánticas Naturales.

mismo tiempo busca instalarse en un enfoque *positivista* al tener una intención técnica, que se dedica en este caso, a la descripción y análisis de la realidad a través de variables presentes en ella.

Así mismo, esta investigación, se inscribe por un lado en la *metodología de la investigación cualitativa*, en tanto se ocupa de describir y comprender acontecimientos “sobre la vida de gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones” (Strauss & Corbin, 1998, p. 12); por su parte Taylor & Bogdan (1992) establecen que este tipo de investigación se enfoca en recolectar y producir datos descriptivos basados en las propias palabras de las personas, como es el caso de este estudio.

Entre las principales características, además de la búsqueda de la comprensión a través de la interpretación, que hacen de este estudio una investigación cualitativa están: recolección de datos no estructurados, interpretación de categorías de análisis, la información surge de las palabras y los testimonios de las personas que vivenciaron el fenómeno dando privilegio a su subjetividad; tiene igualmente, intenciones particularistas, es inductiva y posee un diseño flexible, es decir acorde a la dinámica del contexto y al trabajo empírico.

Acorde a las características cualitativas de este estudio que indagó en varios escenarios – Universidades -, es decir, varias realidades, pero que a su vez ejemplifica un asunto macro – *La formación inicial del maestro* de Educación Física del Departamento de Antioquia -, fue necesario la utilización del diseño de *estudios de caso*, que consiste según Denny en un examen completo e intenso de un aspecto o cuestión que acontece o tienen lugar en un espacio y tiempo determinado (1978).

Para Yin (1994), un estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.

Teniendo en cuenta que el análisis de la realidad a estudiar está presente en cuatro Universidades, se utilizó el *Estudio de Casos Múltiples*, el cual es un tipo de investigación donde “se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, [comprender], evaluar o modificar” (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996, p. 90).

Las principales consideraciones que estos autores hacen frente a este diseño y que corresponden a las características del proceso metodológico de este estudio son (1996, p. 98): razonamiento inductivo; las generalizaciones, conceptos, hipótesis surgen del análisis minucioso de los datos; el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis; facilita la comprensión del fenómeno; descubrimiento de nuevos significados; ampliar la experiencia y confirmar lo que se sabe.

En el mismo sentido, esta investigación tiene en cuenta los criterios expuestos por los autores citados para acceder a cada uno de los casos (1996, p. 99) como son: fácil acceso; alta probabilidad de que se mezclen procesos, programas, personas e interacciones; establecer buenas relaciones con los informantes; que el investigador desarrolle su papel durante el tiempo necesario y se asegure la calidad y credibilidad del estudio.

De otro lado, la investigación abordó la *metodología cuantitativa*, para lo cual utilizó un diseño no experimental, es decir, que no manipula variables independientes (Polit & Hungler, 2005); esto es, que en este estudio no se realizó

ningún tipo de intervención y lo que se realizó fue caracterizar el fenómeno de estudio en términos generales, y en cada uno de los casos escogidos; específicamente se utilizó un diseño *descriptivo*, el cual tiene la intención de “observar, describir y documentar aspectos de una situación que ocurre de manera natural” (2005, pp.190-191).

De igual manera, desde este punto de vista cuantitativo se realizó un proceso de *investigación metodológica* (Polit & Hungler, 2005), que consistió en la validación de dos cuestionarios sobre las dos categorías centrales del estudio: la *formación inicial* y *ser maestro*, teniendo como base (validez de contenido) las Representaciones Sociales de los estudiantes indagados.

Por otra parte, la validez de constructo se pretendió realizar a partir de un análisis estadístico exploratorio y confirmatorio (Parra Olivares, 2002); de hecho, los valores de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojaron en ambos cuestionarios, valores superiores a 0,83 y una significancia estadística (Prueba de esfericidad de Bartlett) para ambos casos $p=0,000$, lo que indica que es posible realizar un análisis multifactorial por componentes, no obstante, las dimensiones o factores (4 en el caso de formación y 3 en el caso de *maestro*) que arroja el modelo confirmatorio con rotación varimax, no son susceptibles de ser definidos coherentemente a partir de los reactivos que los conforman, por lo que se decidió crear las dimensiones de los cuestionarios teniendo en cuenta consideraciones de orden temático (Vargas Salgado, Máynez Guaderrama, Cavazos Arroyo & Cervantes Benavides, 2016); la fiabilidad de los dos cuestionarios se evaluó a partir del modelo de Alfa de Cronbach (Celina & Campo, 2005).

2.2 Grupo de interés

El fenómeno a estudiar (Caso) en esta investigación, son las Representaciones Sociales sobre la *formación inicial* y la idea de *ser maestro* del estudiante de Licenciatura en Educación Física; esto a partir del estudio de cuatro casos, que corresponde a la totalidad de Universidades e Instituciones Universitarias (Universidad de Antioquia, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Universidad Católica de Oriente y Universidad de San Buenaventura), que se encargan de la formación de este tipo de profesionales y que su sede principal está en el departamento de Antioquia (Colombia); por lo tanto, cada caso será una unidad de análisis que al mismo tiempo conforman la unidad de análisis macro de todo el departamento antioqueño; frente a esto opina Yin (1994, p, 15) que “la definición de la unidad de análisis y por consiguiente del caso, se relaciona a la manera en que las preguntas de la investigación inicial se han definido”, en este estudio en particular, las preguntas se han diseñado de tal manera que un grupo de sujetos (maestros en formación) permitan el análisis de la *formación inicial* del *maestro* de Educación Física en cada una de las universidades antes mencionadas.

Para la recolección de información, se utilizó como unidad de observación los estudiantes de pregrado de los programas de Licenciatura en Educación Física de las universidades del departamento de Antioquia (cuatro en total), estas unidades de observación fueron tenidas en cuenta tanto para la recolección de datos cualitativos como cuantitativos; por lo tanto, aunque existe una sola población, se realizaron dos tipos de muestreo, uno probabilístico y otro no probabilístico como se describirá más adelante.

La población de estudio estuvo compuesta por todos los estudiantes de Licenciatura en Educación Física del departamento de Antioquia, que suman en total 2072 sujetos, pertenecientes a cuatro universidades (Ver tabla 1).

En la selección de la muestra para un estudio de Representaciones Sociales que utiliza un *enfoque estructural*, y en especial una técnica de *asociación de palabras*, Lo Monaco, Piermatteo, Rateau & Tavani en su texto “Methods for Studying the Structure of Social Representations” (2016) recomiendan usar un 10% de la población (207 sujetos); aunque en estudios generales de corte cuantitativo específicamente descriptivos (Grisales, 2001), se recomienda una muestra representativa (569); por lo tanto, se tuvo en cuenta el criterio que generó la muestra más grande, esto con el fin de acercarse lo máximo posible a la representación sobre la *formación inicial del maestro*. Además, con el establecimiento de muestras representativas, los resultados se pueden inferir a toda la población (2001).

La muestra para la recolección de información y el posterior análisis descriptivo y de Redes Semánticas Naturales (cuantitativo y cualitativo), se realizó a partir de un *muestreo probabilístico bietápico* (Grisales, 2001). La primera etapa consistió en la selección de las universidades que ofrecen un programa de Licenciatura en Educación Física asentadas en el departamento de Antioquia, las cuales son cuatro y se escogieron todas; la siguiente etapa se ocupó en seleccionar los estudiantes en cada programa, teniendo en cuenta los siguientes criterios (ver tabla 1):

Tabla 1.

Criterios de selección de la muestra

Criterio	Valor
Confiabilidad (z)	95% (Z=1,96)
Error	5%
P	50%
Q	50%
Población (N)	2072
Universidad Católica del Norte (N ₁)	140
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (N ₂)	821
Universidad de San Buenaventura (N ₃)	358
Universidad de Antioquia (N ₄)	753

Las fórmulas para el cálculo del tamaño de la muestra fueron:

$$n = \frac{z_{\alpha/2}^2 * pq}{e^2 + \frac{z_{\alpha/2}^2 * pq}{N}} \quad \tilde{n} = \frac{n}{1 + \frac{n}{N}}$$

Figura 1. Ecuaciones 1 y 2. Fórmulas para el cálculo (n) y ajuste de la muestra (ñ)

El cálculo inicial de la muestra (ver figura 1) se hizo en cada una de las Universidades indagadas de manera individual, lo que determinó que la muestra total fue la sumatoria de todos los casos (ver tabla 2); a partir de ello se hizo necesario trabajar con 569 estudiantes como mínimo, realizando el procedimiento de ajuste de la muestra (ñ) en cada institución, pues la muestra inicial siempre supero el 10% en cada subpoblación; de igual manera y con el fin de prever posibles errores en el trabajo de campo, se realizó un sobre muestreo del 10%, estableciéndose como meta a indagar a 626 estudiantes. Finalmente se logran aplicar 647 instrumentos,

pero se descartan 20, quedando una muestra definitiva de 627 sujetos, los cuales cumplen con los requerimientos de representatividad tanto para la muestra total, como para la muestra de cada universidad (conglomerado) como puede apreciarse en la tabla 2.

Para la selección de los sujetos a indagar, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: ser estudiante activo de un programa de licenciatura en Educación Física del departamento de Antioquia y pertenecer a una de las siguientes universidades: Universidad de Antioquia, Universidad de San Buenaventura, Universidad Católica de Oriente, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Frente a los criterios de exclusión fueron: no aceptar la invitación a participar en el estudio, no firmar el consentimiento informado, no responder alguno de los instrumentos utilizados, no dar cuenta o dejar de responder alguna de las apreciaciones sobre las palabras estímulo (formación inicial y ser maestro).

Tabla 2.

Datos de la población y el muestreo

Conglomerados de la Población (N)	N	%	n	Ñ	ñ+10%	n lograda
Universidad Católica del Norte	140	6,8	103	59	65	87
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	821	39,6	262	198	218	200
Universidad de San Buenaventura	358	17,3	185	122	134	137
Universidad de Antioquia*	753	36,3	254	190	209	203
Total	2072	100	804	569	626	627

*La población de estudiantes de Educación Física está distribuida en dos municipios: La sede principal de Medellín (713) y un programa subregional en el municipio de Amalfi (40).

Fuente: Los datos de la población proceden de las oficinas de las direcciones académicas o de programa de las instituciones. Los cálculos muestrales son realizados por el autor.

Una vez terminado el análisis cuantitativo (estadístico descriptivo) y el cualitativo (redes semánticas y categorial) con la muestra inicial, a partir de la Redes Semánticas que dio cuenta de las Representaciones Sociales Hegemónicas de los estudiantes indagados, se procedió a la construcción y validación de dos cuestionarios que valoran la *formación inicial* y la idea de *ser maestro*; para lo cual fue necesario realizar nuevamente trabajo de campo; esto con el fin de verificar la centralidad de las Representaciones Sociales como lo propone Abric (1994).

En esta segunda fase de recolección de información, se realizó un muestreo no probabilístico atendiendo a los requerimientos de Carretero & Pérez (2005), quienes establecen que por cada ítem del cuestionario a validar se requieren entre 5 y 10 sujetos; además, se tuvo en cuenta que las Representaciones Sociales hegemónicas encontradas a partir de las Redes Semánticas Naturales propuesta en este trabajo, determinaron 16 reactivos para el cuestionario de *formación*

inicial y 19 para el cuestionario de *ser maestro*; todo ello a partir de las palabras definidoras con mayor peso semántico (valor SAM – Semantic Association Memory).

Para dar cuenta de la representación central o hegemónica, se estableció como mínimo una muestra de 190 sujetos (19 reactivos * 10 sujetos) escogidos proporcionalmente por cada universidad (ver tabla 3) se realizó un sobre muestreo del 20%, y se pretendió recoger 228 cuestionarios; finalmente, se lograron encuestar a 250 sujetos, pero 10 instrumentos se descartaron por falta de respuestas en algunos ítems, finalmente se obtuvo una muestra de 240 estudiantes.

Tabla 3.

Datos de la muestra para la validación de cuestionarios y segundo trabajo de campo

Universidad	N	%	n	n+20%	n lograda
Universidad Católica del Norte	140	6,8	13	16	36
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	821	39,6	75	90	84
Universidad de San Buenaventura	358	17,3	33	39	42
Universidad de Antioquia	753	36,3	69	83	78
Total	2072	100	190	228	240

2.3 Técnicas e instrumentos

Se utilizaron distintas estrategias de recolección de información, partiendo de varias consideraciones derivadas del propio estudio: en primer lugar, dado que en el proceso de recolección de información de las Representaciones Sociales es posible la aplicación de diversas técnicas, tales como: técnicas Interrogativas, técnicas asociativas y técnicas para organizar, estructurar y validar la información, estas últimas son propias de la Teoría de las Representaciones Sociales,

especialmente del enfoque estructural (Araya Umaña, 2002; Abric, 2001), se tuvieron en cuenta estos tres tipos de herramientas.

En segundo lugar, las técnicas y procedimientos analíticos utilizados se trazaron acorde a la lógica multimétodo del estudio, en este orden de ideas, se aplicaron procedimientos tradicionales de la investigación tanto cualitativa como cuantitativa; además de una técnica mixta (Redes Semánticas Naturales) de gran utilidad en las Representaciones Sociales; fueron ellas:

- *Encuesta social* – cuestionario (Briones, 1996). La encuesta estuvo dirigida a la muestra representativa de estudiantes de las cuatro instituciones indagadas, estuvo conformada por preguntas predominantemente de naturaleza cualitativa (nominal y ordinal) sobre aspectos referidos al perfil social y académico, al igual que percepciones, actitudes y testimonios sobre la *formación inicial* y *ser maestro* (anexo C).
- *Redes Semánticas Naturales* – Guía de palabras estímulo (Álvarez-Gayou, 2003; Hinojosa, 2008). Es una técnica muy útil para el estudio y la indagación de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en uno o varios grupos sociales determinados. Esta técnica, se clasifica como una técnica de carácter mixto (Álvarez-Gayou, 2003), dado que puede analizarse desde un punto de vista cuantitativo o cualitativo, o a partir de las dos miradas como en este caso (anexo C).

Las Redes Semánticas Naturales como se adaptaron a este estudio, fueron propuestas por Valdez (1998), aunque existen registros del abordaje de esta técnica por Figueroa en 1980 y Figueroa, González y Soliz en 1981, en algunos trabajos inéditos desarrollados en la Universidad Autónoma de México.

Por su parte Zermeño Flores, Arellano Ceballos, & Ramírez Vázquez (2005, p. 307) establecen que esta técnica tiene sus orígenes en las disciplinas de psicología, inteligencia artificial y pedagogía, y “son las nociones sobre la memoria semántica y la memoria episódica, las que ayudan a entender la estructura de la memoria y, por supuesto, la forma en la que asociamos los significados”; es decir, que el uso de ellas permite la organización de los significados sobre las cosas y sus relaciones; así como la memoria y recuerdo de la información en un contexto particular.

Entre las principales razones que se tuvieron para la utilización de las Redes Semánticas Naturales, es su potencia como método de “*Verbal Association Tasks*”, tarea de asociación (libre) de palabras (Lo Monaco et al., 2016, p.7); es decir, permite conocer el contenido amplio de la Representación Social a partir de la voz de los sujetos indagados y no de clasificaciones predeterminadas.

Como lo describen Lo Monaco et al (2016), inicialmente esta técnica tiene en cuenta la *frecuencia* de aparición de las palabras y la *jerarquía* de esas palabras, pero para el establecimiento de la estructura de la Representación Social habría de escogerse entre una de las dos.

Esto fue solucionado por Valdez (1998) unos años atrás con el desarrollo de las Redes Semánticas Naturales, que tienen en cuenta tanto la frecuencia de las palabras como su orden, al multiplicar la frecuencia de aparición con la sumatoria del orden dado por los sujetos indagados, lo que le dio a cada palabra un peso semántico, o valor “M” en la red de la cual hacía parte; por lo cual, las Redes Semánticas Naturales se describen como una técnica de investigación Mixta (Vargas-Garduño, Méndez Puga & Vargas Silva, 2014, p. 2), esto hace que con una sola técnica se pueda obtener el contenido de la representación y la estructura de la misma, además de obtener información cualitativa y cuantitativa.

De esta manera *el núcleo central de la representación* propuesto por Abric (1994), se determina con las palabras con mayor peso semántico, o conjunto SAM; la estructura entonces de la Representación Social está dada también por la apreciación y valoración de los sujetos indagados. Existen varias propuestas para determinar el *punto de quiebre* o punto de corte para separar o escoger el núcleo de la red, o en palabras de Abric (1994), *el núcleo central o la red hegemónica de la Representación Social*.

Para Valdez (1998) el núcleo de la red está dado por las 10 primeras palabras que tengan mayor peso semántico, lo que también es denominado el conjunto SAM. Este procedimiento tiene el inconveniente de que su determinación, no tiene en cuenta el tamaño de la red o riqueza gramatical del objeto representado, ni tampoco el tamaño de la muestra y la distancia semántica entre las palabras, por lo que su determinación no guarda parámetros de proporcionalidad, simplemente se escogen las 10 primeras palabras con mayor peso semántico; también es posible encontrar en la literatura, aunque en menor medida, autores que sugieran las primeras 15 palabras.

Para Vera, Pimentel & Batista (2005) el punto de quiebre de la representación, se establece cuando al graficar en el plano cartesiano en el eje “X” las palabras definidoras y en el eje “Y” sus correspondientes frecuencias, o en el caso de este estudio su distancia semántica, el punto de corte o “scree test” (p. 447) es cuando la curva se vuelve asíntota (horizontal), y las palabras por encima de este punto son la Red Hegemónica, las demás constituyen la Red Periférica. Este punto de corte ya había sido reportado por Cattell (1988) aunque para la realización de Análisis de Componentes Principales (ACP) en el proceso de validación de instrumentos, el inconveniente en la utilización del “punto de corte” o “scree test”,

es que la decisión se toma a partir de una inspección visual, lo que lo convierte en un procedimiento muy subjetivo (ver figura 6 y 10).

Aporta Vera et al (2005) frente al peso semántico que este se satura en las primeras palabras definidoras, y cuando el núcleo se sitúa alrededor de diez palabras o menos, indica que el concepto indagado tiene precisión y es homogéneo en el grupo indagado; cuando ocurre lo contrario y el núcleo supera las 10 palabras, lo que indica es la posible presencia de ambigüedad o heterogeneidad en su designación, por lo que se recomienda tener en cuenta los multisignificados.

Para el caso de este estudio se tienen en cuenta tres criterios para establecer el punto de quiebre o de corte, el propuesto por Valdez (1998), es decir, tener en cuenta como mínimo las primeras 10 palabras definidoras; el propuesto por Verá (1996), cuando la curva se vuelve asintótica en el eje de las X, y el propuesto en esta tesis, que se refiere a que el *punto de quiebre* (PQ) se da cuando una palabra de la Representación Social presenta una distancia semántica de 5% o más con respecto a la palabra definidora principal (100%); por lo tanto, la Red Hegemónica, estará conformada por el conjunto de palabras que tengan un valor igual o superior a 5% en su distancia semántica (valor FMG).

En el trasegar del proceso metodológico de esta investigación, emergió como dificultad la determinación del núcleo central de las representaciones indagadas, pues las dos propuestas encontradas en la literatura especializada, como se describió anteriormente, se muestran arbitrarias y subjetivas, lo que permitió hallar una nueva propuesta para leer y establecer el *punto de quiebre* (PQ) de la representación, a partir de tejer y analizar las posturas de Valdez (1998), Verá (1996) y el autor de esta tesis.

Otra de las consideraciones significativas para la utilización de la técnica de las Redes Semánticas Naturales, es que a partir de ella fue posible generar cuestionarios validados que dieron cuenta de un constructo sobre un objeto o palabra estímulo, que se determinó por un grupo o comunidad específica. Vera, Pimentel & Batista (2005) indican que las redes semánticas ofrecen:

Datos importantes sobre el significado connotativo de las palabras derivadas de un modelo teórico, serán utilizados en la elaboración de los reactivos que componen un instrumento de medida. La forma particular de presentar los estímulos evaluados en la red semántica puede variar desde una lista de adjetivos en donde se pide seleccionar en un continuo de cinco a nueve puntos de frecuencia, intensidad, acuerdo o alguna otra característica hasta una lista de afirmaciones en las cuales los enunciados fueran construidos partiendo de los resultados de las redes semánticas. (p. 449)

Esta consideración fue de gran ayuda metodológicamente, pues cimentó las bases de dos elementos clave de esta tesis; por un lado, se atendió la recomendación de Jean-Claude Abric (1994) quien indica que en un estudio de Representaciones Sociales además, de establecer el contenido y la estructura, es necesario verificar el núcleo central de la representación, lo que motivo el diseño y validación de dos cuestionarios propios para esta investigación sobre la *Formación Inicial* y *Ser maestro* a partir de un segundo trabajo de campo en la misma población.

Por otro lado, estos dos cuestionarios, no solo servirán como instrumentos en estudios ulteriores en poblaciones similares, sino que también podrán ser utilizados por las directivas de las instituciones indagadas como herramientas para la recolección de información para procesos de autoevaluación o acreditación de

sus programas académicos, siendo así uno de los principales aportes y recomendaciones del estudio a la comunidad académica.

Finalmente, tanto las preguntas de la encuesta, como la guía de la técnica de redes semánticas, se funden en un solo instrumento (ver anexo C), el cual fue modificado y corregido de acuerdo con los resultados de la prueba piloto.

Como ya se mencionó anteriormente, este proyecto también involucró la construcción de dos cuestionarios, tomando como reactivos iniciales (validez de contenido), los significados establecidos como representaciones en la muestra inicialmente indagada, frente a dos constructos en particular, *formación inicial* y *ser maestro*, para su procesamiento se realizó un análisis factorial a partir de un análisis exploratorio y confirmatorio (Parra Olivares, 2002), aunque finalmente, se optó por una conformación de dimensiones teniendo en cuenta aspectos temáticos (Vargas Salgado et al, 2016) y el análisis de fiabilidad se realizó a partir del modelo Alfa de Cronbach, modelo a partir del cual se analiza el valor de la varianza de cada reactivo en función de la varianza total del cuestionario.

2.4 Procesamiento de los datos

La información cuantitativa se digitó en la hoja de cálculo Excel 2016, y se analizó en SPSS v24, los procedimientos estadísticos implementados fueron el análisis descriptivo, correlativo y de asociación con una significancia estadística de $p < 0,05$.

En la técnica de Redes Semánticas Naturales, los cálculos de sus principales valores (Valdez, 1998; Hinojosa, 2008) se realizaron en Excel, estos son:

- Valor J, el cual hace referencia al total de palabras definitorias, valor que da cuenta de la riqueza semántica de las palabras estímulo.

- Valor M, el cual se obtiene de multiplicar las frecuencias de aparición de las palabras con su jerarquía o calificación.
- Conjunto SAM (Semantic Association Memory), que establece los principales significados de la estructura central de la Representación Social.
- Valor FMG (distancia semántica) que es la relación de todas las palabras de la representación con la palabra definidora principal (100%).

Para iniciar el proceso de análisis de las Redes Semánticas Naturales, se realizó el procedimiento de normalización (Pérez Cruz, 2015) de las palabras definidoras, esto es, agrupar aquellas palabras que guardan similitud en términos de su escritura, por ejemplo, palabras en plural y singular, agrupación por género, sinónimos y algunas palabras derivadas; de esta manera, cuando se encontraron dos o más palabras que designaran lo mismo o algo similar, éstas se nombraron de acuerdo a la palabra que tuviera mayor frecuencia; en las tablas 4 y 5 se muestra cuales palabras se encontraron similares (columna de la derecha) y con cual palabra se “normalizó” o visualizó (columna de la izquierda) su aparición en las redes semánticas

Frente al proceso de normalización en la palabra *formación*, el proceso se detalla a continuación:

Tabla 4.

Normalización de palabras definidoras frente a la formación

PALABRA DEFINIDORA PRINCIPAL:	PALABRAS ASOCIADAS
ACOMPAÑAMIENTO	Acompañamiento, acompañar
ACTIVIDAD FÍSICA	Actividad física, actividades físicas, ejercicio físico, ejercicio
ADQUISICIÓN	Adquisición, adquirir
AMISTAD	Amistad, amigo
AMOR	Amor, amar, amor a carrera
ANALIZAR	Analizar, analista, análisis
APLICAR	Aplicar, aplicación
APORTAR	Aportar, aporte



APRENDIZAJE	Aprendizaje, aprender, aprendizaje significativo, capacidad de aprender
CALIDAD	Calidad, alta calidad
CAPACITACIÓN	Capacitación, actualización, actualizar, capacitar
COLABORACIÓN	Colaboración, colabora, colaborar
COMPETENCIA	Competencia, competencias, desempeño, destreza
COMPRENDER	Comprender, comprensión
CONOCIMIENTO	Conocimiento, conocimientos
CONSTRUCCIÓN	Construcción, construir
CONTEXTO	Contexto, contextualizar, contextualización
CREATIVIDAD	Creatividad, crear, creación
CRECER	Crece, crecimiento, crecimiento personal
CUERPO	Cuerpo, soma, somático, corporeidad
CUIDAR	Cuidar, cuidar de sí, cuidar del otro
DIÁLOGO	Diálogo, dialogar
DIDÁCTICA	Didáctica, didáctico
DISFRUTAR	Disfrutar, disfrute
EDUCACIÓN	Educación, educar, educabilidad, educativo
ENRIQUECEDORA	Enriquecedora, enriquece, enriquecimiento
ENSEÑANZA	Enseñanza, enseñar, transmitir conocimientos
ENTRENAMIENTO	Entrenamiento, entrenar
ESCRIBIR	Escribir, redactar
EVALUACIÓN	Evaluación, autoevaluación
EXCELENTE	Mejor, lo mejor, excelente, mejor, excelencia, muy buena
EXPLORAR	Explorar, exploración
EXPRESIÓN	Expresión, expresiones
FORMACIÓN	Formación, formar, formabilidad, formarse, formativo
FORTALEZA	Fortaleza, fortalecer
GUIAR	Guiar, guía
HUMANISTA	Humanista, humanitaria, humanística, humana
IDONEIDAD	Idoneidad, idóneo
IMPORTANTE	Importante, importancia
INCLUSIÓN	Inclusión, incluyente
INNOVACIÓN	Innovación, innovar
INTEGRACIÓN	Integración, integro, integra, integridad, integral
INTERACCIÓN	Interacción, interactuar, relacionalidad, relacionarse, relación con otros
INVESTIGACIÓN	Investigación, investigativa, investigar
JUEGO	Juego, jugar
LECTURA	Lectura, leer, comprensión de textos.

MADURAR	Madurez, madurar
MALA INFRAESTRUCTURA	Mala infraestructura, malas instalaciones
MEDIOCRE	Mediocre, mediocridad
ORGANIZADA	Organizada, orden, ordenada
ORIENTACIÓN,	Orientación, orientar
PERSISTENCIA	Persistencia, perseverar, perseverancia, persistir
PERSONA	Persona, personalidad
PERTINENTE	Pertinente, pertinencia
PLANIFICACIÓN	Planificación, planear, preparar
PRÁCTICA	Práctica, practicar, prácticas, práctico
PROACTIVA	Proactiva, proactividad
PROFESIÓN	Profesión, profesionalidad, profesionalismo
PUNTUAL	Puntual, puntualidad
REFLEXIVA	Reflexiva, reflexión, reflexionar
RESPETO	Respeto, respetar
SABER	Saber, sabiduría
SOCIEDAD	Sociedad, social
TRABAJO	Trabajo, labor, laboral
TRANSFORMACIÓN	Transformación, transformar
TRANSMISIÓN	Transmisión, transmitir
VERACIDAD	Veracidad, verdad
VISUALIZACIÓN	Visualización, visualizar, ver
VIVIR	Vivir, vida

Frente al proceso de normalización en la palabra *maestro*, el proceso se detalla a continuación:

Tabla 5.

Normalización de palabras definidoras frente a Ser Maestro

PALABRA DEFINIDORA PRINCIPAL:	PALABRAS ASOCIADAS
ABIERTO	Abierto, apertura
ACOMPañAMIENTO	Acompañamiento, acompañar
ACTIVIDAD FÍSICA	Actividad física, actividades físicas, ejercicio físico, ejercicio
ADAPTABLE	Adaptable, Adaptación
AMABLE	Amable, Amabilidad
AMIGO	Amistad, amigo
AMOR	Amor, amar, amor a carrera
APLICAR	Aplicar, aplicación
APORTAR	Aportar, aporte

APRENDIZAJE	Aprendizaje, aprender, aprendizaje significativo, capacidad de aprender
ASESOR	Asesor, Asesoría
ATENTO	Atento, atención
AUTÓNOMO	Autónomo, autonomía
BUENO	Bueno, benevolencia
CAPACITACIÓN	Capacitación, actualización, actualizar, capacitar, capacitado, capacitador
COMPETENTE	Competente, Competencia, competencias, desempeño, destreza
COMPROMETIDO	Compromiso
COMPRENSIÓN	Comprender, comprensión
CONOCIMIENTO	Conocimiento, conocimientos
CONSTRUCTIVO	Construcción, construir, Constructivo
CREATIVIDAD	Creatividad, crear, creación
CRECIMIENTO	Creer, crecimiento, crecimiento personal
CUIDADOR	Cuidador, Cuidar, cuidar de si, cuidar del otro
DIÁLOGAR	Diálogo, dialogar
DIDÁCTICA	Didáctica, didáctico
EDUCACIÓN	Educación, educar, educabilidad, educativo
EVALUACIÓN	Evaluación, evaluar
ESCUELA	Escuela, escolar, de la escuela
FORMACIÓN	Formación, formar, formarse, formativo
FORTALECER	Fortaleza, fortalecer
GUÍA	Guiar, guía
HUMANISTA	Humanista, humanitaria, humanitario, humano
HERRAMIENTA	Herramienta, herramientas
IMPORTANTE	Importante, importancia
INCLUSIÓN	Inclusión, incluyente
INNOVACIÓN	Innovación, innovar
INTEGRAL	Integración, integro, integra, integridad, integral
INTERACCIÓN	Interacción, interactuar, relacionalidad, interrelación
INVESTIGACIÓN	Investigación, investigativo, investigar
MADURAR	Madurez, madurar
MEJOR	Mejorar
ORIENTADOR	Orientador, Orientación, orientar
PERSEVERANCIA	Persistencia, perseverar, perseverancia, persistir
PERSONA	Persona, personalidad
PERTINENTE	Pertinente, pertinencia
PLANEACIÓN	Planificación, planear, preparar
PRÁCTICAR	Práctica, practicar, prácticas, práctico

PROACTIVO	Proactivo, proactividad
PROFESIONALISMO	Profesión, profesionalidad, profesionalismo
PUNTUAL	Puntual, puntualidad
REFLEXIVO	Reflexivo, reflexión, reflexionar
RESPECTO	Respeto, respetar
SABER	Saber, sabiduría
SOCIEDAD	Sociedad, social
TRABAJAR	Trabajo, labor, laboral

2.5 Procesamiento de la información

La información cualitativa fue digitada en los programas de Office: Word y Excel 2016, para su ordenamiento se utilizó tanto la hoja de cálculo como el programa Atlas – Ti 7.0. El procedimiento de análisis cualitativo que se usó principalmente en la organización de la información empírica fue la libre asociación o “Free association” como lo describe Maury (2007) en el texto *“Social representations: a tool box”*, específicamente desde la técnica de Redes Semánticas Naturales (Hinojosa, 2008).

Como se indicó anteriormente los sujetos indagados fueron 627, los cuales ofrecieron cada uno, cinco (5) palabras, por lo tanto, se analizaron 3135 palabras definidoras para **Formación** y 3135 palabras para **Ser Maestro**, en total 6270 (ver Anexos D y E)⁹.

El procedimiento que se siguió para ordenar las palabras recogidas con la técnica de redes semánticas fue como sigue:

Una vez recogida la información, esta se digitó en la hoja de cálculo Excel – 2016, teniendo en cuenta en primera instancia, el código dado a cada sujeto indagado y las variables del perfil socio demográfico e identificadoras tales como:

⁹ Los anexos D y E, dada su extensión se presentan en un archivo aparte (Corpus trabajo de campo)

universidad, semestre cursado, municipio de residencia, estrato, género, edad, entre otras variables presentes en la encuesta (ver Anexo C). Seguida a esta información se digitaron las palabras definidoras y el orden dado a cada una de ellas, y una definición libre (testimonio) sobre cada palabra estímulo (Redes Semánticas Naturales), que en este caso fueron dos: *Formación* y *Ser Maestro*; a continuación se ilustra esto (Figuras 2 y 3).

	A	G	H	I	J	K	L	M	N
1	CÓDIGO	Universid	Semestre	Municipic	Zona de R	Estrato	Edad	Género	Estado civ
2	1	1	2	Medellín	2	3	18	1	3
3	2	1	1	Medellín	2	2	26	1	1
4	3	1	1	Barbosa	2	3	24	1	1
5	4	1	3	Bello	2	2	20	2	1

Figura 2. Presentación de las variables del perfil social en la base de datos en Excel-2016

	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK
1	Formación 1	Orden Palabra 1	Formación 2	Orden Palabra 2	Formación 3	Orden Palabra 3	Formación 4	Orden Palabra 4	Formación 5	Orden Palabra 5	Testimonio formación
2	Ayudar		Mejorar		1 Aprendizaje		3 Saber		4 Madurar		3 algo que me ayuda a adquirir conocimientos para compartirlos y quizás ayudar a otros
3	Aprendizaje		Práctica		2 Investigación		3 Preparación		5 Enseñanza		4 es cuando adquirimos conocimientos para formar y ser formados
4	Entrenamiento		Juego		4 Aprendizaje		3 Fortalecer		2 Correr		1 es la formación sobre un área del campo educacional
5	Entrenamiento		Correr		3 Aprendizaje		1 Enseñanza		5 Juego		4 es una construcción de saberes

Figura 3. Presentación de las palabras definidoras y su orden en la base de datos de Excel-2016

Una vez digitada toda la información en la base de datos, se realizó el procedimiento de normalización (ver tablas 4 y 5), el cual consiste en agrupar las palabras definidoras que guardan algún tipo de similitud en términos de su escritura y definición, y que hacen referencia a las palabras estímulo (*Formación* y *Ser Maestro*).

Terminada la revisión de la base de datos (a partir del proceso de normalización), todas las palabras referidas a cada palabra estímulo y sus respectivos ordenes, se colocaron cada en una en una columna; teniendo en cuenta que toda la información este asociada (en cada fila) con las variables identificadoras y del perfil social; esto se hace con el fin de poder establecer siempre, que fue expresado por cada sujeto indagado (palabras y testimonio); por otro lado, como la información fue digitada teniendo un orden ascendente, donde 1 denota la palabra más importante y 5 la menos importante; este orden se invierte (descendente) y a la palabra más importante, se le coloca el valor de 5; y así sucesivamente con los otros ordenes dados a las palabras.

Usando la función de tablas dinámicas de Excel, se procedió a determinar el conjunto de palabras sin repetir (Valor J) con el fin de establecer la riqueza gramatical frente a la palabra estímulo, además en el mismo procedimiento se puede encontrar la frecuencia con la que fue nombrada cada palabra y la sumatoria de los órdenes que le fueron asignados por los sujetos indagados (ver figura 4).

	A	B	C
2			
3	Etiquetas de fila	Suma de f	na de orden maestro
4	Abierto	5	14
5	Abnegación	2	7
6	Aburridor	3	7
7	Academia	5	9
8	Acción	5	15
9	Aceptación	2	7
10	Acertado	2	7
11	Acompañamiento	26	82
12	Aconsejar	6	15
13	Actitud	10	25
14	Activo	6	14
15	Adaptable	5	15
16	Adelantar	3	7
17	Administración	4	10
18	Admiración	5	17
19	Alcanzar	3	7
20	Alegría	9	24

Figura 4. Tabla dinámica con las palabras definidoras, frecuencia y sumatoria de órdenes para cada una de ellas

Aunque los maestros en formación (627) dieron un total de 3135 palabras, cinco por cada uno de ellos para cada una de las palabras estímulo, al final la riqueza gramatical o valor J fue de 414 palabras para *formación inicial*, y de 367 palabras, para el caso de *Ser Maestro*.

Con esta información es posible obtener la riqueza semántica (Valor M), que es el producto de la frecuencia por la sumatoria de los órdenes de cada palabra; con lo cual se puede ordenar de manera descendente la lista de palabras definidoras, con el fin de obtener la palabra definidora principal, o con la cual se calcula la Distancia Semántica (Valor FMG) de cada palabra de la red, si la primera palabra se corresponde con un valor de 100% (Ver Figura 5).

	D	E	F	G	H	I
1						
2						
3		Palabras definidoras Ser Mae	Frecuencia	Sumatoria de orden	Peso semántico (M)	Distancia Semántica
4		Formación	133	474	63042	100,0
5		Guía	125	429	53625	85,1
6		Enseñar	118	381	44958	71,3
7		Conocimiento	105	349	36645	58,1
8		Aprendizaje	73	225	16425	26,1
9		Respeto	71	216	15336	24,3
10		Responsabilidad	65	209	13585	21,5
11		Amor	59	230	13570	21,5
12		Saber	60	186	11160	17,7
13		Ejemplo	58	172	9976	15,8
14		Educación	52	180	9360	14,8
15		Pedagogía	52	174	9048	14,4
16		Vocación	45	197	8865	14,1
17		Líder	51	153	7803	12,4
18		Paciencia	54	138	7452	11,8
19		Comprometido	42	145	6090	9,7
20		Amigo	42	118	4956	7,9

Figura 5. Ordenamiento de las palabras definidoras de acuerdo con su distancia semántica (FMG) con la palabra principal

Una vez ordenadas las palabras definidoras, se procede a determinar el Conjunto SAM, es decir, el conjunto de principales designaciones que dan cuenta de la palabra estímulo, o la Representación Social Hegemónica, la cual de acuerdo con la revisión de la literatura se ha establecido arbitrariamente como las 10 o 15 primeras palabras definidoras con mayor peso semántico (M) o más cercanas a la palabra definidora principal (FMG). Para el caso de este estudio, se tomó como principal valor de referencia de la Representación Hegemónica o el Conjunto SAM, aquellas palabras que tuvieran una distancia semántica igual o superior a 5%.

Con respecto a los testimonios recogidos, los cuales fueron 560 para *formación inicial* y 530 para *ser maestro* (1090 en total), se ordenaron a partir de una categorización y codificación axial (Strauss & Corbin, 1998) teniendo como referente los temas surgidos de las Representaciones Sociales Hegemónicas o el núcleo central de la representación (Abric, 2001) y las dos categorías axiales fueron *Formación Inicial* y *Ser Maestro*:

2.6 Proceso metodológico

En general el proceso metodológico se realizó teniendo en cuenta que se trató de un diseño de casos múltiples, teniendo como base la propuesta de Rodríguez, Gil & García (1996); proceso en el cual se adecuaron los procedimientos de las Redes Semánticas Naturales, el análisis estadístico y la construcción de dos cuestionarios validados que ayudaron a confirmar la Teoría del Núcleo Central de las Representaciones Sociales encontradas (ver figura 6).

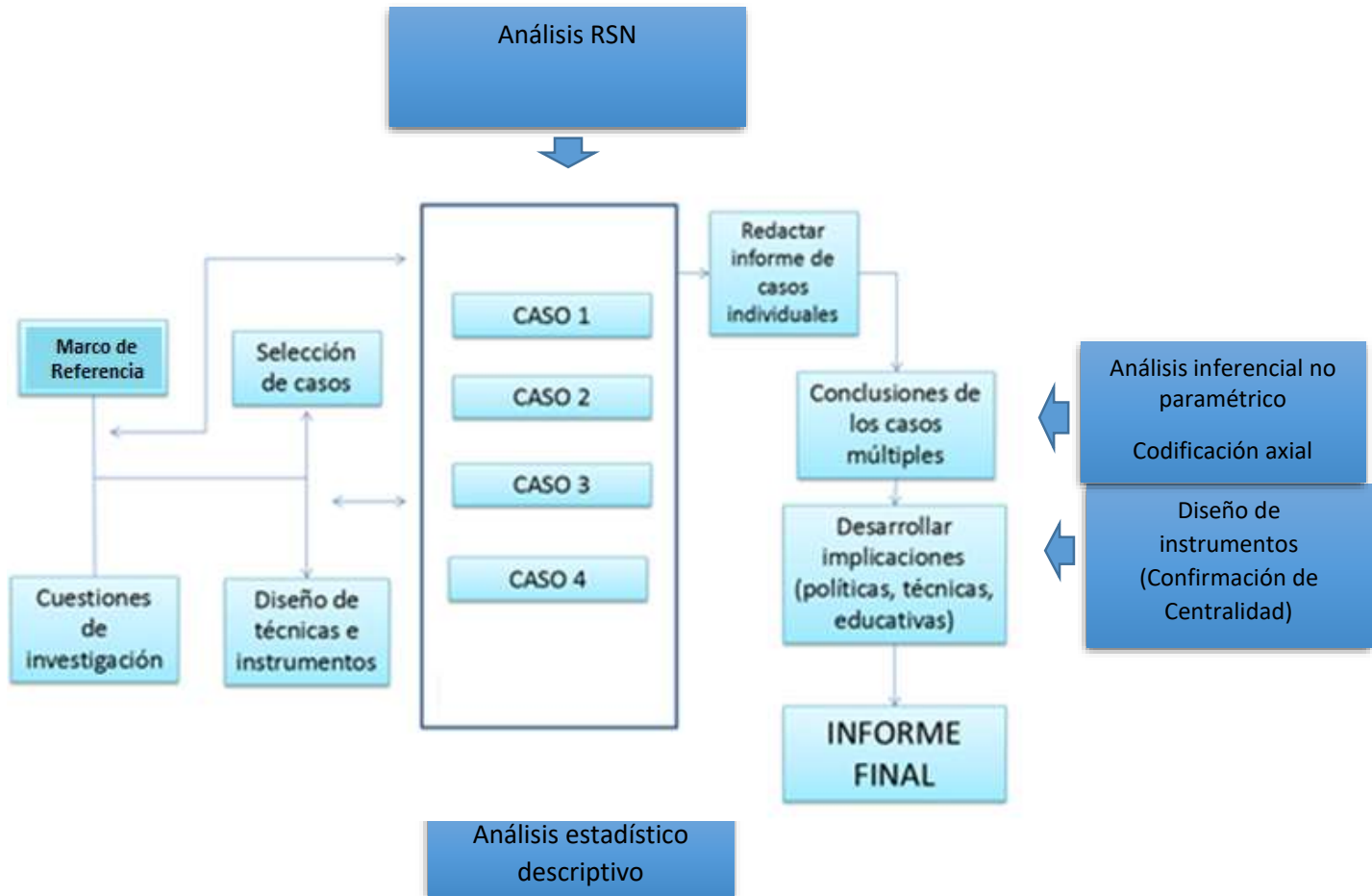


Figura 6. Estructura general del proceso metodológico

Fuente: Modificado a partir de (Rodríguez, Gil, & García, 1996)

Este proceso general se desarrolló en 10 fases, que presentaron a su vez una serie de etapas las cuales se presentan a continuación:

FASE 1. CONSTRUCCIÓN Y AJUSTES AL PROYECTO

- Problema, interrogantes y objetivos
- Marco de referencia
- Marco metodológico
- Selección de casos (universo y muestras)

FASE 2. PRUEBA PILOTO A

- Diseño de instrumentos
- Prueba de campo
- Análisis de información y ajustes a instrumentos

FASE 3. TRABAJO DE CAMPO A (muestreo probabilístico)

- Acceso al campo
- Recogida de datos
- Digitación de base de datos (información cualitativa y cuantitativa)

FASE 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN A (SPSS v24 y ATLAS-Ti v7.54)

- Análisis de casos
- Análisis general

FASE 5. PRUEBA PILOTO B (Validación)

- Diseño de cuestionarios
- Prueba de campo
- Análisis de información y ajustes al cuestionario

FASE 6. TRABAJO DE CAMPO 2 (muestreo no probabilístico)

- Acceso al campo
- Recogida de datos
- Digitación de bases de datos

FASE 9. INFORME FINAL.

- Complementación teórica
- Comprensión del fenómeno (casos y general)
- Construcción de implicaciones y propuesta de instrumentos

FASE 10. SOCIALIZACIÓN

- Sustentación y presentación en las 4 instituciones

2.7 Triangulación

Con el fin de disminuir el sesgo en el proceso de interpretación y ampliar la confiabilidad de los resultados se realizaron varios procesos de triangulación, la cual en palabras de Rodríguez Ruiz (2005, p. 2) hace referencia a la “pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación”, los tipos entonces de triangulación fueron:

- *De datos:* Se realizó desde un “análisis colectivo”, teniendo en cuenta cada “unidad social”, en este caso cada universidad.
- *De instrumentos:* Se usaron tres técnicas diferentes.
- *De métodos:* Se realizaron tanto procedimientos cualitativos y cuantitativos, a partir del análisis de las técnicas utilizadas se determinaron las Representaciones Sociales y su estructura.

2.8 Consideraciones éticas

Esta investigación tuvo en cuenta los criterios éticos para investigaciones con seres humanos, establecidos en la resolución 008430 (Ministerio de Salud, 1993), por lo que en lo manifestado en el artículo 11, se considera “sin riesgo”.

El proyecto, el consentimiento informado (Anexo B) y los instrumentos fueron revisados por el Comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura¹⁰.

¹⁰ La Universidad de San Buenaventura tiene constituido un Comité de Bioética desde el año de 2006, y todos los trabajos de investigación, incluidos los trabajos conducentes a título deben pasar por él; en las otras tres universidades donde se realizó el trabajo, se elevó la solicitud de realizar el estudio presentando una comunicación con la síntesis del proyecto y el aval del Comité de Bioética de la USB ante los directores de programa o fejes académicos, con lo cual fue suficiente para proceder con el estudio.

Las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta fueron:

- *Consentimiento informado:* todos los participantes estuvieron en la investigación voluntariamente, y dejaron constancia de ello de manera escrita.
- *Secreto Profesional:* se garantizó el anonimato de los participantes. En las publicaciones e informes presentados los nombres de los participantes se omiten.
- *Derecho a la no-participación:* los participantes en el trabajo de campo al estar informados de la investigación y los procedimientos a seguir tuvieron la plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le fueron formuladas.
- *Derecho a la información:* los participantes pudieron solicitar la información que consideraron necesaria con relación al proyecto.
- *Remuneración:* los fines de la presente investigación fueron eminentemente formativos, académicos y profesionales y no hubo ninguna contraprestación económica.
- *Divulgación:* los resultados fueron y serán presentados por escrito u oralmente, en diferentes eventos y espacios académicos.
- *Acompañamiento:* los participantes contaron con el acompañamiento permanente del grupo de docentes e investigadores, en las diferentes etapas del proceso de investigación, quienes brindaron la asesoría teórica, metodológica y ética pertinente para la realización del trabajo.

3. ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES

Para dar cuenta de los principales elementos conceptuales, se rastrearon diferentes textos y antecedentes referidos a la Teoría de las Representaciones Sociales y la *formación del maestro* (Ver anexo A).

3.1. Las Representaciones Sociales y su definición

Las Representaciones Sociales (RS) aluden a lo social, a la dialéctica inseparable entre lo individual y lo colectivo, y fue Émil Durkheim (1895) quien estableció la diferencia entre las representaciones individuales y colectivas dando privilegio a las colectivas, pues a su consideración, la conciencia colectiva trasciende a los individuos, de esta manera lo social es una construcción permanente entre la realidad y la representación, o mejor entre las realidades y las representaciones.

Uno de los autores más significativos proponentes de este concepto de Representaciones Sociales es Serge Moscovici (1975, p.17-18), quien establece que esta es una modalidad particular de conocimiento cuyo propósito es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; lo define como un conjunto organizado de conocimientos y una de las “actividades psíquicas” gracias a las cuales los sujetos hacen inteligible la realidad física y social, se integra a un grupo o a una relación cotidiana de intercambios liberando su imaginación; en esta medida, las Representaciones Sociales hacen denotar los asuntos de interés, comunes o significativos de una comunidad.

El propio Moscovici, define a las Representaciones Sociales como un concepto polisémico, multifacético y multidisciplinar, en la medida que puede abarcar diferentes elementos, tales como las ideologías, las creencias, las

percepciones, los estereotipos, las actitudes, las opiniones y las imágenes, por lo que su marco comprensivo y explicativo de la realidad de los grupos estudiados no se circunscribe necesariamente a las circunstancias particulares de la interacción, llegando a trascender las estructuras de poder y de subordinación (Araya Umaña, 2002), lo que la hace una teoría muy relevante en el estudio de la formación del *maestro*, en la medida en que como se ha discutido anteriormente en el problema, éste sujeto ha estado determinado por disposiciones institucionales y dinámicas políticas, económicas y administrativas y las propias.

Desde un punto de vista mucho más pragmático, pero no menos complejo, Abric (2001) amparándose en la propuesta inicial de Moscovici, establece que una Representación Social está constituida por un conjunto de “informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Además, este conjunto de elementos es organizado y estructurado”, agrega, que en el análisis y comprensión de las Representaciones Sociales es necesaria una doble identificación, basada en “la de su contenido y la de su estructura”, lo que se constituye en la premisa fundamental de la noción del Núcleo Central, propuesta por el propio Abric, que establece una organización y jerarquización de los elementos que constituyen las Representaciones Sociales (Enfoque Estructural).

Así pues, las Representaciones Sociales son una forma a partir de las cuales las personas y los grupos dan cuenta de su realidad a partir de “procesos de comunicación y del pensamiento social” (Araya Umaña, 2002, p. 11), las Representaciones Sociales son en esta medida, una manera de sintetizar esa realidad, convirtiéndose en un tipo de conocimiento social, “el conocimiento del sentido común”.

De esta manera, la importancia de las Representaciones Sociales en el análisis de la *formación inicial* y el *ser maestro*, permitió comprender el

distanciamiento o acercamiento de las instituciones de educación superior y los sujetos en formación, las tensiones entre lo conceptual y lo práctico, las distancias entre lo hegemónico y lo periférico en la realidad estudiada; aspectos tan relevantes en la formación de un maestro, y que en últimas, termina estableciendo una posible tensión entre lo real y lo ideal, una dialéctica relacional que permitió explorar las apuestas y aportes de un sujeto a su campo de acción y a la sociedad en general.

Como se dijo anteriormente y como lo establece Moscovici (1975), las Representaciones Sociales son una forma de conocimiento particular; por lo tanto, es relevante e imperioso en su estudio y su definición, tener en cuenta los siguientes aspectos: la utilidad de las Representaciones Sociales y sus dimensiones (la actitud, la información y el campo de representación).

Frente a la utilidad de las Representaciones sociales, Abric (1994) propone principalmente cuatro funciones a saber:

Función de conocimiento: esta facilita a los miembros de un grupo la comprensión y explicación de la realidad.

Función de identidad: esta función induce e invita a que los miembros del grupo mantengan su identidad social, esto a partir de la consideración y aprecio de las características propias del colectivo social con base en normas y valores que tienen una historia en particular.

Función de orientación: con esta función se orientan prácticas y comportamientos del grupo.

Función de justificación: con ella se permite validar posturas y conductas

propias del grupo.

Aporta a estas funciones Perera (1999) otras dos más que son:

Función Sustitutiva: se refiere a que las representaciones actúan como imágenes que sustituyen la realidad y al mismo tiempo participan en la construcción de conocimiento sobre dicha realidad.

Función Icónico-Simbólica: esta función permite hacer presente un, objeto o hecho de la realidad social, a través de las imágenes o símbolos que sustituyen esa realidad.

Con respecto a las dimensiones de las Representaciones Sociales, estas son:

La actitud, hace referencia a la posición de los sujetos frente al objeto que quiere ser representado, da cuenta de la cercanía o alejamiento que tienen las personas frente a un elemento de su realidad, en términos de favorabilidad o desfavorabilidad; suele ser el elemento de más fácil identificación en la representación; pues lingüísticamente, los conceptos y expresiones que se dan frente a un aspecto o hecho, tienen una carga afectiva que es fácilmente interpretable.

Para el caso de este estudio, la actitud se determinó de dos maneras, una tácita y otra explícita; la primera, se dio en la medida que las palabras y testimonio de los sujetos indagados esgrimen conceptos, creencias, valores y opiniones, en donde es posible establecer disposiciones positivas o negativas frente al objeto representado; por ejemplo, cuando se pregunta por la *formación inicial* y por lo que significa *ser maestro*, aparecen palabras o expresiones que aluden a la pedagogía, formar a otros, el respeto, el conocimiento y ser un guía, entre otras; aspectos que

infieren un sentido y una carga emocional favorable, acorde con lo que culturalmente se acepta como la realidad de formarse y *ser maestro*. Por el contrario, cuando se encuentran designaciones como agobio, malestar o mala infraestructura, la inclinación es innegablemente desfavorable.

Desde el punto de vista explícito, la indagación realizada también estableció preguntas directas a los sujetos frente a los objetos de representación, por lo tanto, escudriñar acerca de la valoración y calificación frente a *la formación inicial* y lo que significa *ser maestro*, es preguntar directamente por la dimensión actitudinal de la representación; esto permite estructurar a partir del consenso, la orientación y disposición de las personas frente a los objetos de representación.

La información, hace alusión a dos elementos básicos; por un lado, dar cuenta de la *cantidad y organización* de las creencias, conocimientos y actitudes que tienen las personas o grupos sociales sobre un objeto o hecho social; en esta dimensión se establece la riqueza gramatical de la representación, esto es, la cantidad de palabras, datos o informaciones que sobre una realidad en especial tienen los sujetos y, que determinan la comunicación en su vida cotidiana; por lo tanto, los contextos y conformación de grupos por parte de estos sujetos determinan la cantidad y calidad de la información que da cuenta de la representación.

El otro aspecto de la *información*, es el origen de la misma, es decir, de donde proceden, que motiva o cual es la base de la representación, lo cual no es tan fácil de establecer; ya que debido a la naturaleza social y relacional de los seres humanos, y de los diferentes contextos con los cuales es posible interactuar, la inferencia acerca del origen de las concepciones o creencias que constituyen las representaciones, puede escapar a la lógica de la objetividad, y puede anclarse o enmascararse en términos de la subjetividad, e incluso apoyarse en lo efímero de la memoria.

No es fácil dar cuenta de donde provienen las informaciones que se dan frente a la realidad, pues el andamiaje histórico, cultural y relacional permea a los sujetos, de una forma que esta especie de osmosis social no es siempre un elemento tangible o perceptible en el mundo de la cotidianidad.

En la indagación aquí presentada, el origen de la información se establece, por un lado, a partir del relacionamiento de la información con los postulados conceptuales e institucionales que se tejen alrededor de la temática de la *formación inicial del maestro*; se infiere por ejemplo que las expresiones y palabras que hacen alusión a la educación y la pedagogía, al saber y el conocimiento, proceden de las estructuras normativas y teóricas a partir de las cuales se construyen las mallas curriculares de los programas de formación de *maestros*; y que las designaciones valóricas frente a lo que significa ser maestro, provienen del relacionamiento con otros que están presentes en el proceso formativo.

Por otro lado, también se indaga explícitamente las creencias sobre el origen de las Representaciones Sociales, al preguntar directamente por actores con los cuales se comparte (sujetos, sucesos, e instituciones) el contexto donde se instaura el objeto de representación; pues al fin de cuentas es la voz de los sujetos indagados la que se quiere escuchar.

La última dimensión, el *campo de representación*, da cuenta de la estructura de la información, por tanto, es imprescindible en un estudio sobre Representaciones Sociales el ordenamiento y jerarquización de la información. En síntesis, se trata de establecer cuáles son los elementos más y menos relevantes de una representación.

El campo representacional entonces, establece un esquema figurativo o núcleo figurativo que se configura como la parte más estable de una representación, además ordena a todo el conjunto de palabras e informaciones que dan cuenta del contenido, pues todos los elementos se priorizan en función y alrededor de este núcleo.

Para el caso de este estudio, el campo representacional se obtuvo con la utilización de la propuesta de Abric (2001) de la determinación del Núcleo Central; utilizando las frecuencias y ordenamiento de palabras como base para la determinación del eje central de las Representaciones Sociales Indagadas o Representación Social Hegemónica, lo cual se hizo posible a partir de la aplicación de Redes Semánticas Naturales (Váldez, 1998; Hinojosa, 2008) y la creación de un *punto de quiebre (PQ)* propio en este estudio.

El campo representacional, está constituido por dos tipos de representaciones; por un lado, las Representaciones Sociales Hegemónicas aluden a las creencias, conocimientos, percepciones y actitudes que son compartidas por la mayoría del grupo, su determinación se basa en el consenso, en la lógica colectiva; por su parte las Representaciones Sociales Periféricas, se sitúan alrededor del núcleo central, es la parte de la representación más cercana a las opiniones particulares e individuales, por lo cual, son más susceptibles de variar, mutar o desaparecer.

Es importante también resaltar, que la construcción de las realidades sociales enmarcadas en la Representación Social, son realidades que no necesariamente se acercan a la lógica de las construcciones científicas, o a las grandes teorías que sustentan y delimitan el lenguaje de las ciencias o las disciplinas; pues su interés no es constituir un lenguaje universal; su razón principal es detallar las particularidades comunicativas de un grupo frente a un objeto, y en este proceso de

descripción, no solo participan conceptos, sino también, creencias, mitos, estereotipos, opiniones, percepciones, actitudes, y todo aquello que pueda ser representado por una palabra, un gesto o una acción; así entonces, las Representaciones Sociales son esquemas figurativos y simbólicos que determinan un tipo particular de realidad, de un tipo particular de sujetos y sus interacciones comunicativas con los demás; o como plantean Rodríguez y Rodríguez (2015) el modo en que las Representaciones Sociales se construyen, conservan y transforman a través de la comunicación.

Finalmente, puede apreciarse como las Representaciones Sociales no surgen de la nada (Jodelet, 1989), y básicamente están compuestas por tres elementos: contenido, objetos y sujetos; el contenido hace referencia a lo que se dice de algo; el objeto representado, es ese algo de lo que se habla; y los sujetos, que son quienes dicen o hablan acerca del objeto; por lo tanto, la Representación Social es una construcción que denota una serie de procesos que la generan, ya descritos por Moscovici (1975) y Jodelet (1984) y que son: la objetivación y el anclaje.

La objetivación consiste en transformar lo abstracto en algo concreto, “la representación permite intercambiar percepción y concepto. Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales” (Jodelet, 1984, p, 476); de esta manera la objetivación implica en primera instancia la selección y descontextualización de lo representado; para luego esquematizarlo estructuralmente a través de un núcleo figurativo que denota el esquema conceptual del objeto, por lo tanto, lo naturaliza y lo hace real. Esta esquematización estructurante dice Moscovici (1975), tiene una finalidad social, es decir, como construcción particular está subordinada a un conjunto de principios sociales determinados por las necesidades e intereses de un grupo en particular. De esta

manera las Representaciones Sociales están inscritas a la cultura particular y las formas de expresión y comunicación de los grupos.

El anclaje específicamente, se sitúa muy especialmente en el orden de lo pragmático, en volver lo extraño en cotidiano, esto hace que la Representación Social se ligue con el pensamiento grupal, o por lo menos con su manifestación en términos de imagen, creencia o conocimiento a través del lenguaje, como manifiesta Moscovici (1975), a través del anclaje, la sociedad cambia el objeto por una herramienta o instrumento a partir del cual puede disponer, y ese objeto se coloca en una escala de preferencia en la relaciones sociales existentes. De este modo, el anclaje presenta tres funciones fundamentales que son: integración de la novedad, su carácter interpretativo de la realidad y la orientación de las conductas y relaciones sociales.

3.1.2. Enfoques para el abordaje de las Representaciones Sociales

En la indagación de las Representaciones Sociales, se han identificado varios enfoques que las estudian, específicamente tres: el enfoque procesual, propuesto principalmente por Moscovici; el enfoque estructural, liderado por Abric; y el enfoque sicosocial encabezado por Doise. Los dos primeros suelen ser los dos enfoques más reportados por la literatura.

El Enfoque Procesual, le da primacía al contenido cognitivo y social de la representación, y es el derivado de los aportes de Jodelet (1984) y Moscovici (1961)¹¹, por lo tanto, son las estructuras psíquicas (individuales) y las relacionales (sistema social y grupos) los principales procesos a partir de los que se construyen

¹¹ Se utiliza la versión traducida al español: Moscovici, S. (1975). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.

las representaciones.

El Enfoque Estructural, propuesto principalmente por Abric (1994, p.18) define las representaciones como un conjunto de creencias y opiniones frente a un objeto, que por un lado debe identificar el contenido de la representación, pero también su estructura, es decir, un orden y jerarquización; por lo tanto, desde el punto de vista estructural se debe tener en cuenta una “doble identificación”. En este orden de ideas, la propuesta de Abric ofrece la “hipótesis del núcleo central”, la cual establece que una representación, gira en torno a unos elementos que la identifican (hegemónica), y que además, existen otros componentes que giran alrededor de ella y también hacen parte de la representación (periféricos).

Esta última postura propuesta por Abric, es la que sustenta metodológicamente las búsquedas de este estudio, en la medida que interesan los elementos procesuales (de contenido cognitivo y social), pero sobre todo la estructura que jerarquiza y ordena las Representaciones Sociales sobre la *formación inicial y ser maestro*.

El enfoque sicosocial o sociodinámico, es un enfoque de las Representaciones Sociales que corresponde a los estudios desarrollados por Doise (1986, 1990), quien centra su interés en la posición o inserción en las estructuras sociales que constituyen las representaciones, se interesa particularmente en las condiciones en las cuales éstas se producen, y tiene un gran privilegio por las metodologías de orden cuantitativo especialmente aquellas que se valen de herramientas estadísticas correlativas y multivariadas.

3.1.3 Condiciones de emergencia de las Representaciones Sociales

Las condiciones de emergencia están determinadas por las maneras en que

son pensadas y constituidas las Representaciones Sociales, las cuales surgen en momentos de crisis y conflictos, estas condiciones fueron propuestas por Moscovici (1975) y suelen determinarse en los estudios que se enmarcan en el enfoque propuesto por este autor, el Enfoque Procesual, siendo estas:

- *Dispersión de la información*, esto se refiere a que la información que se posee sobre una RS nunca es suficiente y por lo general esta desorganizada, por lo tanto, nunca se posee todos los datos existentes o necesarios acerca de un objeto social.
- *Focalización*, un sujeto o un grupo se centran en un objeto porque están implicadas en la interacción social, la focalización da cuenta del compromiso de los intereses particulares con los grupos a los cuales pertenece.
- *Presión a la inferencia*, esto da cuenta de la presión que se deriva de las posturas y acciones frente a los asuntos que ya están focalizados por el interés grupal.

Estas tres condiciones, son las que determinan la aparición de las Representaciones Sociales, y juegan un papel fundamental en su cimiento y fundamentación.

3.1.4. Técnicas de recolección de información en las Representaciones Sociales

Como se ha mencionado, las Representaciones Sociales por su naturaleza polisémica, está constituida por diferentes tópicos, entre los cuales se destacan *las creencias, las percepciones, las opiniones, las imágenes, las actitudes*, entre otras (Araya Umaña, 2002), pero esto no quiere decir, que los estudios sobre estos tópicos impliquen estudios representacionales, una de las grandes diferencias entre el estudio de las Representaciones Sociales y otros tipos de tópicos o conceptos relacionados, es que en las Representaciones Sociales es necesario utilizar

técnicas e instrumentos y procesos de análisis de información que además de dar cuenta de los contenidos, den cuenta de la estructura y jerarquía de los elementos, la “doble identificación” (Moscovici, 1975; Abric, 2001); por lo tanto es posible utilizar algunas técnicas comunes en otro tipo de estudios, pero también utilizar técnicas y estrategias, o como lo expresa Abric, “metodología de recolección de las Representaciones Sociales” que cumplan este doble propósito, a continuación se describen a groso modo algunas.

Técnicas interrogativas, éstas privilegian el análisis de los discursos, las palabras y los testimonio libres y abiertos, tales como las entrevistas y las encuestas, donde se resaltan las opiniones de los sujetos y donde se sugiere, sobre todo en el caso de las encuestas las preguntas abiertas y/o las cerradas con múltiples opciones de respuestas; también se consideran muy relevantes en el estudio de las Representaciones Sociales, aquellas estrategias que involucran a varios sujetos, tales como los grupos focales, las entrevistas colectivas y los grupos de discusión; del mismo modo se incluyen en este bloque, las técnicas proyectivas (Figuras, dibujos y gráficos) y las técnicas propias de la etnografía.

Técnicas asociativas, este tipo de estrategias se realizan a partir de uno o varios términos inductores a partir de los cuales los sujetos indagados, esgrimen las palabras o expresiones que ellos consideran dan cuenta de los términos inductores, los más comunes son: asociación libre, la carta asociativa.

Técnicas para organizar y estructurar la información, se utilizan para develar y poner en evidencia el núcleo central de la representación, y dan un privilegio a la organización de la información a partir de la postura de los sujetos indagados, asunto que es muy propio del enfoque estructural propuesto por Abric, quien establece que las técnicas de recolección y análisis de este enfoque, se fundamentan a partir de pedir a las personas que “efectúen un trabajo cognitivo de

análisis, comparación y jerarquización de su propia producción” (1994, p.64), entre las técnicas desarrolladas por éste y para este enfoque se destacan.

- Identificación de lazos entre los elementos de la representación, se refiere a asociaciones libres de palabras, donde es necesario establecer relaciones entre ellas, acá se destacan técnicas como: construcción de pares de palabras, comparación pareada, constitución de conjunto de términos.

- Técnicas de jerarquización de los ítems de la representación, en estas técnicas, que también implica la libre asociación de palabras, la organización no se da a partir de asociaciones, sino que directamente se les pide a las personas que jerarquice su producción, se destacan entre ellas: los tris jerarquizados sucesivos, y las elecciones sucesivas por bloques. Se incluye además en este tipo de técnicas, las Redes Semánticas Naturales, que implica que las personas indagadas asocien libremente términos a una palabra estímulo (objeto de representación) y luego se le pide que jerarquice a partir de números (escala ordinal) en orden de importancia estas palabras.

- Técnicas de control de la centralidad, éstas técnicas, además de identificar los contenidos y la jerarquía de la representación, establece como elemento central, la comprobación y validación de la centralidad, esto a partir de más de un proceso de recolección de datos, o de identificar además de la jerarquía de las palabras otras relaciones y asociaciones entre la palabra estímulo y las palabras asociadas libremente por la persona; se destacan en este grupo las siguientes: la técnica del cuestionamiento del núcleo central, la de inducción por guion ambiguo (ISA), y la técnica de los esquemas cognitivos de base.

Este panorama muestra un amplio abanico de posibilidades de utilizar diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de información de las Representaciones Sociales, técnicas que van desde los modelos tradiciones aplicados en la investigación cualitativa y cuantitativa, como aquellas que son propias de la Teoría de las Representaciones Sociales, sobre todo del enfoque estructural. Para el caso de este estudio, se utilizaron técnicas interrogativas,

asociativas y de estructuración, jerarquización y control de la información; es decir, el cuestionario y las Redes Semánticas Naturales, y para el control de la centralidad se diseñaron y validaron dos cuestionarios como se mencionó en el apartado de metodología.

3.1.5. Aportes del estudio de la formación de maestros desde las Representaciones Sociales en la educación superior

Podrían ser varios las consideraciones frente a las cuales se hace importante el estudio de las Representaciones Sociales en la educación superior; pero para el caso específico de este estudio en lo que respecta a la *formación inicial del maestro*, se pueden develar algunos aspectos relevantes; por un lado, en palabras de Morín:

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal, centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los seres humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él (2001, p. 49).

Desde este punto de vista, lo humano hace referencia a lo común, a aquello que se comparte en la cotidianidad, pero también de reconocer las diferencias que están presentes en lo cotidiano; como por ejemplo: las vivencias se comparten con otros, pero se experimentan de manera diferente; los valores que nos acercan al otro, no son necesariamente los mismos para todos; el lenguaje y las palabras con las que nos comunicamos no siempre dan cuenta de los mismos significados.

En este orden de ideas, las Representaciones Sociales como teoría del sentido común, o de la manera en cómo los sujetos se apropian o se comunican de los objetos presentes en la realidad; aporta a la educación superior, en este caso a la formación de maestros, en develar el sentido humano que es condición expresa de los procesos formativos.

Frente a este asunto, el aporte a la lógica de lo humano es que la teoría de las Representaciones Sociales no establece distancia, sino todo lo contrario, determinan relaciones entre el objeto y el sujeto, “la Representación Social es siempre una representación de alguna cosa (objeto) por alguien (sujeto). Las características del objeto y del sujeto tendrán una incidencia sobre lo que ella es” (Jodelet, 1989, p. 43); de esta manera, la Representación Social simbólicamente da cuenta del objeto, y al mismo tiempo da cuenta de la participación del sujeto en un contexto determinado.

Esto es lo que hace que la representación en Jodelet, Abric y sobre todo Moscovici sea social y no colectiva como la propuesta por Durkheim, al respecto opina Moscovici “no hay separación entre el universo exterior y el universo interior del individuo. El sujeto y el objeto no son oscuramente distintos” (1969, p. 9), o más preciso aún, no existe separación entre el universo exterior e interior del grupo y los individuos.

Frente a lo anterior es preciso aclarar, o por lo menos para el caso de Abric, que el concepto de representación colectiva propuesta por Durkheim es asimilable a la representación social hegemónica, la cual en palabras de Abric (2001), es aquella que es compartida o presenta mayor consenso en un grupo.

En lo que, si están totalmente de acuerdo los autores de las Representaciones Sociales y Colectivas antes mencionados, es que ambas

posturas guardan una gran relación y aportan a los procesos formativos de los sujetos en términos de lo humano, pues como manifiesta el propio Durkheim, “se trata de formar al hombre; nuestro verdadero estudio es el de la condición humana” (1990, p. 29); develar entonces la humanidad como teoría del sentido común es un aporte fundamental de las lógicas representativas, especialmente, desde las Representaciones Sociales.

De lo anterior se deriva otro aporte, ¿Cómo entender lo simbólico a partir de las Representaciones Sociales? ¿Qué otras teorías aportan a la construcción del mundo simbólico? frente a esto posiblemente existen multiplicidad de respuestas; en este trabajo fruto de diferentes diálogos es posible mencionar las siguientes:

Frente al primer interrogante, lo simbólico entendido como la relación sujeto – objeto, presente en la Representación Social, como ya se manifestó, es una relación entre el mundo externo e interno de los individuos y los grupos, o en palabras de Jodelet, la representación es “una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto” (1989, p. 43), la representación entonces es una sustitución del objeto en una forma expresiva y constitutiva del sujeto.

También es menester aclarar lo siguiente, lo simbólico no es exclusivo de las Representaciones Sociales, y dado el carácter comunicativo, constructivista y posibilitador de acciones, la lógica o realidad conversacional propuesta por el constructivismo social (Shotter, 2001), no solo es otra posibilidad de entender la relación simbólica en los sujetos y los objetos; sino que además es una buena posibilidad de complemento de las Representaciones Sociales, en la medida que el construccionismo social además de ampararse en las palabras, escritas o habladas que denotan una representación; da primacía a como estas palabras dan sentido a la realidad a partir de la conversación, o como lo manifiesta el mismo Shotter “la forma en como reunimos acontecimientos dispersos en el espacio y el tiempo y les

atribuimos un significado, depende en gran medida de nuestro uso del lenguaje” (2001, p. 12), por lo tanto el entendimiento y el mundo de lo simbólico está en las metáforas presentes en el discurso.

De esta manera, el gran aporte del construccionismo social a las teorías representacionales estriba en que genera otras posibilidades de dar cuenta de lo simbólico, o más bien hace una invitación a buscar en las lógicas conversacionales o dialógicas otra forma de entender o representar la realidad.

Esto es según Shotter (2001), que la capacidad de pintar, describir o representar un objeto (estado único de cosas) surge del hecho de la forma en la que hablamos con otros en respuesta a sus cuestionamientos, es decir, en la manera en cómo se dialoga con el otro, aspecto denominado versión retórico – respondiente, versión que es totalmente acorde con los dos principios básicos del constructivismo radical propuestos por Glaserfeld (1996) a saber:

1. El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.
2. La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva. (p.25)

Estos dos principios, concuerdan con la relación indisociable entre los objetos y los sujetos, presentes en la Representación Social, no obstante, el construccionismo social, aboga por prácticas e indagaciones de talante mucho más discursivas que la teoría de las Representaciones Sociales. En pocas palabras, ambas posturas abogan por unas maneras de representar e interpretar la realidad, que escapan a las lógicas dogmáticas y conceptuales de las grandes teorías, o

teorías formales, y se inclinan por un tipo de teoría o lógica amparada en lo singular y particular, en donde el significado o representación del mundo, no se corresponde con una idea única de verdad, lo que en términos tanto constructivistas como representacionales es prácticamente imposible, dado el carácter dinámico de los objetos y sujetos sociales.

Otra de la maneras para comprender las Representaciones Sociales de los *maestros* en formación en términos de lo simbólico y también en términos de construcción y estructura, es a través de los aportes de Pierre Bourdieu, pues el hábito o aquello que se habita, es una posición que ayuda a entender un espacio en donde se teje la vida de un sujeto y su respectivo contexto, espacio que además está cargado de encuentros y desencuentros, que determinan un conjunto de acciones y reflexiones que se constituyen en una posición personal que al mismo tiempo aparece ligada a una realidad institucional y social, realidad de la cual dependen, y la cual en palabras de Bourdieu (2007) se denomina campo, el cual se define como espacios dinámicos y estructurados, en donde la presencia de jerarquías y normas establecen la participación y aportes de los agentes sociales en su conformación.

El habitus es entendido como una disposición durable e incorporada en los individuos y colectivos, que se constituye en un proceso generador y un sistema de clasificación de los principios sociales (Bourdieu, 2007). El habitus se entiende como un sistema de disposiciones adquiridas, permanentemente y transferibles, que generan y clasifican acciones, percepciones, sentimientos y pensamientos en los sujetos o “agentes sociales” de una cierta manera, generalmente escapando a la conciencia y a la voluntad.

El habitus entonces se constituye en una interiorización de lo externo, que asiente la ejecución, recreación y producción de las fuerzas exteriores, tales como:

discursos, acciones, estructuras y organizaciones, las cuales se corresponden inconscientemente con las prácticas sociales (Bourdieu, 1980). Con esto, no se ignora que las conductas sociales y las prácticas tanto individuales como colectivas están influenciadas por otras instancias sociales, como por ejemplo la escuela o la familia, sino que es importante llamar la atención sobre el carácter automático de las orientaciones prácticas, las cuales pueden y suelen estar ligadas a las intenciones del sujeto o comunidad que las ejecuta o verbaliza.

De esta manera el habitus, como resultado de la historia, garantiza la presencia de discursos, experiencias y prácticas, sin que necesariamente se atienda a un modo de formalización de las mismas, el habitus puede decirse garantiza la existencia de las prácticas en el tiempo; la permanencia entonces de las organizaciones sociales no precisa del consenso de los sujetos, ya que éstos sin saberlo, están a merced de aquello que los mueve; pero al mismo tiempo, el habitus responde al dinamismo y la transformación, dado que las organizaciones e instancias sociales, también están a disposición de las creaciones y recreaciones de los sujetos que las habitan (Bourdieu, 1980).

El habitus de esta manera, cobra relevancia en el estudio de la formación del *maestro* y sus Representaciones Sociales, en la medida que este responde a dinámicas institucionales que le preestablecen su deber ser en el campo profesional, desde el ideal de formación, que al mismo tiempo se confronta con la realidad del contexto al que se enfrenta; o simplemente a la confrontación de este ideal con su propia postura, ya sea desde su motivación, percepción o valoración personal. De esta manera, el habitus tiene pues la capacidad de generación infinita de prácticas y discursos, cuyo límite solo radica en las condiciones sociales de su producción, es decir, la posición de los agentes (aceptación, rechazo, reproducción, transformación); y las circunstancias del contexto (espacio, tiempo, relaciones).

Esta dinámica relacional, es la que constituye un campo social, el cual es una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones (Bourdieu & Wacquant, 1992), que están determinadas por los aportes de sus agentes o instituciones, y que participan en el sistema social al que pertenecen con diferentes tipos de capital.

La dinámica del campo además, admite que tenga en su interior otros sistemas, serían subcampos, los cuales tienen un vínculo de subordinación frente al sistema que se derivan, y al mismo tiempo ayudan a comprender, no solo la denominación y diferentes posibilidades de los subcampos, sino también a entender el dinamismo y transformación de los sistemas sociales que quieren ilustrar. Es importante precisar, que la posición o aporte que se haga a un campo o subcampo, se logra gracias a disposiciones específicas como los habitus, dado que estos, posicionan a los agentes sociales en calidad de creadores, reproductores, consumidores o descomponedores de un orden específico (Bourdieu, 2007), los agentes sociales, son en definitiva los que construyen, validan, reproducen o transforman al campo, son sus aportes, o más bien sus capitales, los que determinan y representan una realidad social, para el caso de esta investigación son los capitales que emergieron de los sujetos indagados y que ayudan a comprender su dinámica formativa y su futuro rol de maestro.

Finalmente, otro de los aportes del discurso de las Representaciones Sociales a los procesos de formación de *maestros*, es incidir en los procesos de calidad de la educación superior, acudiendo a un concepto amplio de currículo, donde este se entiende como todo aquello que incide, aporta y transforma la acción educativa, las Representaciones Sociales de los *maestros* en formación por un lado dan cuenta de cómo la institución universitaria incide en su discurso, pero también, posibilitará otras formas de construcción curricular anclada a las maneras como los sujetos perciben su proceso formativo y su futuro rol profesional.

Frente a este discurso, Biggs (2005) plantea qué debe entenderse como “calidad del aprendizaje universitario”; en donde la calidad se inscribe en el terreno del cambio, del sacrificio, pero sobre todo en el sendero de entender la diversidad; o para decirlo en palabras de la teoría representacional, es una forma de representar la realidad a partir de las particularidades y apreciaciones que sobre el mundo tienen los demás, que para el caso de este estudio, se trata de *maestros* en formación.

Esta manera de entender la calidad en la educación superior como una invitación a entender al otro de acuerdo con Biggs (2005) implica los siguientes elementos:

1. En la actualidad, en la enseñanza superior, hay una proporción mayor de antiguos escolares que antes. [...] Los estudiantes más brillantes y más comprometidos siguen estando allí, como estaban en el pasado, pero se sientan al lado de unos estudiantes de aptitudes académicas muy diferentes. En la actualidad, la diversidad de capacidades en las aulas es considerable.
2. La mayoría de los estudiantes pagará cada vez más por su educación. Exigirá un valor a cambio de dinero.
3. La diversidad de los estudiantes es mayor por otros conceptos; por edad y experiencia, por categoría socioeconómica y por antecedentes culturales.
4. Las clases han aumentado en tamaño y en diversidad. Un número menor de profesores está enseñando a un mayor número de estudiantes.
5. Hay más asignaturas orientadas al ejercicio profesional. (p. 20)

Estas reflexiones por un lado, ponen de manifiesto que la diversidad, independiente de la variable o característica que se aborde, siempre estará presente en el escenario educativo; de otra parte, en el proceso de conformación de las Representaciones Sociales de los futuros *maestros* sobre su formación siempre estará presente su idiosincrasia e historia personal, lo que hará que la manera de atender los procesos formativos de los futuros *maestros*, se debe atender no solo

los consensos, sino también agudizar la mirada sobre aquellas particularidades o minucias que se presenten en la indagación en el contexto educativo. En esta medida el discurso de la calidad del aprendizaje universitario debe transitar en las lógicas micro y macrosociales del proceso.

Por otro lado, para el caso particular de los sujetos que se forman como *maestros*, también se debe entender que en su futuro rol profesional, atender la diferencia y dar cuenta de la minucia, también será su responsabilidad, dado que el discurso de la calidad, y sobre todo el que se ampara en la alteridad y la hospitalidad, muy referida por ellos en la representación social de un *maestro*, no es exclusiva de la educación superior; es responsabilidad de cualquier nivel educativo; y para el caso de los *maestros* de Educación Física, es una responsabilidad que sobrepasa las fronteras de la escuela o institución educativa; la cancha, el gimnasio, los barrios, las calles o la empresa también son escenarios de desempeño profesional, por lo tanto, también son espacios donde la inclusión y la alteridad son invitadas de honor.

Como lo plantea Biggs (2005), el reto al que se enfrenta un maestro es hacer que el otro, llámese estudiante, alumno, deportista, cliente o usuario, es que aprenda de manera comprometida, teniendo en cuenta sus diferencias y particularidades en conjugación con los métodos de aprendizaje que lo estimulen. No es simplemente un acto instrumental, es una acción de perspicacia y entendimiento con el otro, de ahí que el conocimiento didáctico sea una premisa fundamental de una acertada educación de calidad.

3.2. Apuntes sobre la formación del maestro

En la literatura especializada, existen múltiples posturas relativas al concepto

de *formación*, posturas que en general aducen esencialmente a aspectos como los sujetos, los procesos, los saberes y los contextos; en este estudio se apuesta por una posición que sin dejar de lado los aspectos antes mencionados, se inclina en una postura frente a la formación, en donde la alteridad (los otros) y la experiencia (lo vivenciado) son factores determinantes que concuerdan fehacientemente con las Representaciones Sociales.

La formación desde su concepción más amplia alude a un proceso de trasmisión de diferentes saberes, los cuales deben estar relacionados entre sí, y a su vez con la cultura dominante; así mismo, la formación puede verse como una actividad en la cual se estructura al sujeto en función de su entorno y viceversa. En términos generales, la formación es un proceso relacional, por lo tanto, es un acto social en donde la alteridad es un asunto irrenunciable.

Gadamer aclara que la formación como concepto proviene del término alemán *Bildung*, palabra que discurre entre la designación de cultura que tiene un hombre fruto de su contexto, y también como un ideal que se espera en el sujeto o sujetos que se forman; literalmente, formación es “tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como la cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto” (Gadamer, 1997, p.38), esta designación acude a un concepto amplio e integral, pues pone al hombre en función de su contexto como un proceso relacional.

El concepto entonces es holístico porque que implica una serie de relaciones, tomando literalmente la designación de Gadamer (1997), la formación es totalizante pues “este ascenso a la generalidad no está simplemente reducido a la formación teórica y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición en un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad” (p.39).

Otro de los aportes de Gadamer en términos de la relacionalidad, es que la comprensión entre los sujetos propios de una cultura se da por el lenguaje, lo que además inscribe el concepto de relacionalidad con el de experiencia, en la medida que el lenguaje en este contexto es un medio de la experiencia, así entonces, la comprensión implica en términos de Gadamer ponerse de acuerdo con el otro sobre algo, en el caso de las Representaciones Sociales sobre un objeto; sin que necesariamente esto implique estar en la posición del otro. Por lo tanto, la comprensión que se logra en los estudios representacionales se da por la lógica del lenguaje, por el conjunto de palabras que sobre algo en particular comparten los integrantes de un grupo social.

De esta manera, es el lenguaje como medio el que da cuenta del consenso, pero también revela los desacuerdos, esta comprensión posibilita que el discurso sea general y al mismo tiempo sea sobre la cultura en particular; en donde preguntarse y responder es la esencia del diálogo entre los sujetos.

Frente a esta postura que implica la comprensión, el lenguaje, el consenso, la interpretación y sobre todo el diálogo, es necesario precisar algo sobre las teorías representacionales, sobre todo las posturas tanto de Moscovici como de Abric, y es que las representaciones sociales asumen que las palabras o expresiones que dan cuenta de un objeto social, son a su vez, las palabras o expresiones que utilizan los sujetos o grupos para comunicarse y entenderse cuando hablan de ese objeto; y también son una invitación a la acción y la práctica, aunque no una garantía de ello.

Lo anterior, no debe tomarse como una contrariedad o defecto de las Representaciones Sociales, sino más bien como una precisión, y al mismo tiempo como una posibilidad, en la medida que estudiar las acciones prácticas, implicaría un proceso más amplio y riguroso cuando se trate de recolectar información en los estudios representacionales; tal como lo propone Abric (2001) cuando sugiere en

términos metodológicos que los estudios sobre Representaciones Sociales deben dar cuenta del contenido, la estructura y jerarquía de las representaciones, y además de la verificación de la centralidad de la misma.

Otra posibilidad, está en la utilización de otras posturas teóricas que ven en la lógica de la comunicación y el lenguaje maneras de acercarse y comprender la realidad, tales como los imaginarios sociales y el construccionismo social; esta última sobre todo, porque ve en el fondo conversacional (Shotter, 2001) un modo de entender la vida social de los sujetos.

Continuando con Gadamer (1997), es importante aclarar que el proceso dialógico que implica comprensión e interpretación, a su vez es un asunto que posibilita múltiples maneras de acercarse a la realidad, por lo tanto variadas formas de hablar de verdad, en la medida que las verdades dependerán de las relaciones entre los sujetos y sus contextos, es decir, de sus experiencias; las cuales a su vez no son estáticas, se actualizan y generan nuevas formas de comprender el mundo, en donde los acuerdos entre los sujetos sobre los objetos de la realidad, se logra por el lenguaje.

El lenguaje es entonces un elemento clave de la formación en Gadamer, pues no es solo el medio en la relación entre los sujetos y su mundo; sino también una posibilidad de comprenderlo e interpretarlo partir de las palabras.

Por su parte la Larrosa (2000, p.45), afirma que la formación es “el resultado de un determinado tipo de relación con un determinado tipo de palabra: una relación constituyente, configuradora, aquella en la que la palabra tiene el poder de formar o transformar la sensibilidad y el carácter del lector”; se sigue abogando así, por un proceso relacional entre sujetos y la cultura, en donde la palabra es la protagonista como medio de la regulación entre las personas. Por esta razón, este estudio

propone un abordaje de la formación a partir de lo que han dicho algunos estudios acerca del *maestro* y su realidad relacional, y sobre todo desde la hospitalidad como teoría de la educación.

3.2.1 Formación y educación del maestro

En la revisión de trabajos de Representaciones sociales sobre la formación del maestro (29 estudios), se resaltan cuatro categorías a saber: el abordaje de contenidos referidos a la labor como *maestro*, la didáctica, el área de desempeño y la formación como tal, trabajos y categorías que se encontraron desde la lógica cualitativa principalmente, al igual que un privilegio sobre el enfoque procesual de las Representaciones Sociales.

Frente a los contenidos de su práctica, se destacan los aspectos referidos a la inclusión (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012; Isaacs Bornand & Chiguay Mansilla, 2014) y la educación ambiental (Terrón Amigón, 2008; Pérez Mesa, Porras Contreras, & Guzmán, 2013; Meira Cartea, 2013), contenidos de naturaleza transversal y que deberían de ser de dominio de todo maestro, primero por su actualidad y pertinencia en el entorno escolar; y segundo porque denotan un compromiso y responsabilidad para con los otros; elemento que como se verá más adelante es muy reiterativo en la representación social de la formación y ser maestro.

En lo que respecta a la didáctica, esta aparece concebida también como un elemento relacional entre el estudiante y el profesor, docente o *maestro*; explícita y tácitamente la didáctica se asume como el proceso de enseñanza – aprendizaje, y aparece en dos vías; por un lado la didáctica como un discurso general, propio de cualquier proceso educativo, pero sobre todo desde las didácticas específicas,

propias de algunas áreas del proceso escolar, donde se destacan las matemáticas (Ruiz Morón, García, Peña, & Ruiz, 2011), y la escritura (Velásquez Rivera & Córdova Jiménez, 2018). Finalmente, el componente didáctico que más se presenta como objeto de representación en los estudios revisados, es la evaluación (Salinas-Salazar, Isaza-Mesa, & Parra-Mosquera, 2006; Torres, 2013; Bautista Cárdenas, 2016).

En lo referido a las áreas de desempeño de los *maestros*, se encontraron estudios representacionales de las áreas de matemáticas (Martínez Sierra, 2011), educación artística (Saldaña Rocha & Barrón Tirado, 2015) y Educación Física (Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, & Alfaro-Rivera, 2012); de esta última área, también se encontró un trabajo que indagó por un aspecto disciplinar que fue la actividad física y sus condicionantes (Ocampo-Plazas & Ariza-Cargas, 2016).

Finalmente, frente a proceso explícito de formación, la búsqueda arrojó cinco resultados, que fueron: tres referidos a la formación en general (López Beltrán, 1996; Lozano-Andrade, 2016; Gómez & Pizarro, 2017), otro que da cuenta de su práctica (Ramírez, 2007), asunto que igualmente es abordado por Gómez & Pizarro (2017) y uno que establece la relación entre la realidad de su entorno y la dinámica de sus interacciones (Vesga & Vesga, 2012).

Todo lo anterior, denota tres cosas: en primer lugar, que la teoría de las Representaciones Sociales ofrece una de las tantas maneras de estudiar la formación y los objetos o componentes presentes en la realidad del *maestro*; segundo, que existen aún muchos asuntos y objetos referidos a la realidad formativa del *maestro* que pueden ser abordados desde este enfoque; y finalmente, que la *formación inicial y el ser maestro* de Educación Física es un asunto apenas tocado,

necesario de ser explorado, comprendido y explicado, y que para ello se puede contar con la Teoría de las Representaciones Sociales.

Tabla 6.

Estudios de Representaciones Sociales sobre la formación.

AUTORES - AÑO	ASPECTO FORMATIVO	SUJETO DE INDAGACIÓN	TIPO DE ESTUDIO
(Carcamo Vásquez, 2008) (Pagès, 1999) (Apablaza, 2014) (Terrón Amigón, 2008) (Pérez Mesa, Porras Contreras, & Guzmán, 2013) (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012) (Garnique, 2012) (Isaacs Bornand & Chiguay Mansilla, 2014) (Flores & González Gaudiano, 2008) (Meira Cartea, 2013) (Colivoro, 2011)	Contenidos de su practica	Académicos, estudiantes, docentes / maestros, directivos Académicos y estudiantes	Predominancia Cualitativa, luego mixta (solo un estudio)
(Ruiz Morón, García, Peña, & Ruiz, 2011) (Pérez Gómez, Gamboa Suárez, & Hernández Suárez, 2015) (Arbesú García & Comas Rodríguez, 2016) (Alvarado Martínez & Rodríguez Bulnes, 2011) (de Quintale & Vivanco, 2008)	Didáctica	Estudiantes, docentes / profesores maestros	Predominancia Cualitativa, luego mixta (solo un estudio)

(Velásquez Rivera & Córdova Jiménez, 2018) (Torres, 2013) (Salinas-Salazar, Isaza-Mesa, & Parra-Mosquera, 2006) (Bautista Cárdenas, 2016)			
(Ocampo-Plazas & Ariza-Cargas, 2016) (Franco & Pechin, 2002) (Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, & Alfaro-Rivera, 2012) (Saldaña Rocha & BArrón Tirado, 2015) (Martínez Sierra, 2009) (Martínez Sierra, 2011)	Área de desempeño	Estudiantes, Docentes / profesores	Cualitativos y mixtos
(Ramírez, 2007) (López Beltrán, 1996) (Vesga & Vesga, 2012) (Lozano-Andrade, 2016b) (Gómez & Pizarro, 2017)	Formación	Docentes / profesores	Cualitativos

La formación entonces es un concepto muy amplio que se aplica a diferentes tipos de *sujetos*, *intenciones* o *espacios*; para el caso de este estudio, los sujetos refieren a los estudiantes de Licenciatura en Educación Física, la intención es la formación de maestros y el espacio es la universidad.

Se acude entonces, para hablar de formación del maestro; a diferentes posturas conceptuales que no solo son pertinentes en los estudios representacionales sobre la formación del *maestro*, sino sobre cualquier estudio que aborde este tema; se aboga por una propuesta del concepto de formación en función de los momentos, o más

precisamente a las fases, etapas o niveles del proceso, teniendo como presupuesto que estas etapas, también influyen la percepción y la experiencia de los sujetos.

Hablar de la *formación del maestro*, es hablar de un sujeto de saber pedagógico, es decir, de un actor que hace parte de un escenario privilegiado donde se generan procesos investigativos y experienciales (Castrillón, et al. 2003), que debe asumir o escapar de diferentes lógicas, por un lado, una estrecha y rutinaria, o amplia y multifacética como lo es el aula de clase, lógicas que necesariamente están ligadas a sus relaciones con otros; por lo tanto, reflexionar sobre el maestro invita a la alteridad, a la hospitalidad, o como dice Pérez de Lara (2009), es hablar del otro pedagógico y obviamente de su experiencia formativa.

Dicen Herrera, Basto & Palacio (2004) cuando hablan de la experiencia del maestro que, desde la emergencia de las prácticas educativas en el país, el maestro ha tenido una existencia problemática, donde su estatuto de saber, su existencia como profesional, y su capacidad de situarse, identificarse y pensarse ha estado limitada por el control externo, la norma, el moralismo religioso, las prácticas políticas clientelistas, las políticas educativas – cuando existen – y las concepciones sobre formación de *maestros* que a la vez lo subvaloran, lo juzgan y lo definen como aplicador de técnicas, metodologías y fichas.

Esta postura muestra que el maestro tiene múltiples miradas, unas que lo privilegian como modelo o poseedor de un saber y otras que lo encasillan como tecnócrata sometido al control de las instituciones, lo que podría suponer, que es muchas cosas, menos un sujeto de experiencia; y cómo serlo si al parecer el asombro no está entre sus virtudes, el reconocimiento como sujeto se difumina en la vigilancia y la normatividad; visto así el maestro es al parecer un extranjero en su reino, o más bien, un extraño en un reino extranjero.

Es como si el maestro no pudiera acceder a una experiencia, como si el no fuera sujeto; frecuentemente, es tratado como si no tuviera vida propia, un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad como lo expresa Greene Maxine en (Larrosa, 1995). Pero muy por el contrario, el maestro es un otro que se relaciona y tiene espacios de encuentro, que como humano incluso están por fuera de la escuela.

Como dice Mélich (1994), el encuentro con el otro en palabras de Gadamer se podría clasificar en tres grupos: el otro entendido como instrumento, dispuesto a ser predecible, es un instrumento porque lo utilizo para diferentes fines; el otro como analogón, aquí el otro es registrado como persona distinta pero su comprensión sigue siendo un modo de referencia a mí mismo, y el otro se presenta como apertura cuando hay que dejarse hablar por el otro.

De hecho, aunque pocos, se han encontrado trabajos que dan cuenta de la vida del maestro como un sujeto por dentro y fuera de la dinámica escolar, un sujeto que dentro de sus búsquedas ideales de cuerpo, tiene preocupación por la salud, no practican deportes (expresiones motrices) pero ve en su trabajo una manera de sentirse vital (Díaz, et al. 2013); además, se le ve como un sujeto erótico que disfruta y es capaz de hablar de su sexualidad (Restrepo Suaza & Álvarez, 2011); en pocas palabras, el maestro como sujeto intenta saber quién es, aunque como dice Le Breton (2002), el cuerpo parece algo evidente, pero nada es más inaprensible que él. Nunca es indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural.

Se aprecia que la condición de sujeto se configura en relación con el otro, o los otros y esta configuración está presente obviamente en la escuela, como dice el estudio de Ortega Valencia (2006, p. 61) “la presencia de los otros es fundamental para la acción del maestro, este sufre y padece el acontecimiento pedagógico”, en

esta medida, este padecimiento del maestro invita a la hospitalidad, implica la experiencia, experiencia que le pasa y toca su cuerpo y su vida.

La experiencia suena a finitud; es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente y finito. Suena también a cuerpo, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena sobre todo a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (2006).

De esta manera; la experiencia misma del entorno educativo y la presencia de otros se convierten en un elemento fundamental en la construcción de su identidad y al mismo tiempo en la reivindicación de su papel como sujeto pedagógico y como sujeto en el mundo.

El *maestro* también es visto como otro protagónico sobre la vida de otros, como lo manifiesta un estudio donde los maestros fueron considerados más que 'agentes educativos', promotores de la formación integral de sus estudiantes, fueron los protagonistas poseedores de un mundo simbólico que lo determina y lo dispone para la acción (Benjumea Pérez, 2006).

El *maestro*, entonces transforma sus inquietudes en historia, se narra, narra o es narrado; en otras palabras, es posible que como sujetos no seamos sino una imperiosa necesidad de palabras pronunciadas, escritas u oídas, para cauterizar la herida (Larrosa, 2000), en este caso, lo pronunciado y escrito acerca del maestro y de sus relaciones con otros.

Aquello escrito o pronunciado, no es otra cosa que la experiencia, la experiencia narrada, en este sentido es seductora; de esta manera, la experiencia

posibilita el aprendizaje, educa a la vez que se exterioriza, parafraseando a Barcena (2012), ningún aprendizaje evita el viaje, la salida hacia el afuera, la educación entonces es una experiencia que seduce y es susceptible de ser contada.

Es pertinente resaltar como tanto en Larrosa como en Barcena, la experiencia es un otro trascendental, la experiencia es alteridad. La alteridad en Larrosa, hace relación a la experiencia misma, en la medida que la experiencia es otro, pues eso que me pasa no es otra cosa que yo (Larrosa, 2009).

En Larrosa la experiencia es alteridad en sí misma, pues lo “que me pasa” es otro, es un externo; eso necesariamente toca al sujeto, al sujeto de la experiencia, es una relación entre mí y otro, relación cargada de subjetividad, acciones y narraciones, acontecimientos y padecimientos; y finalmente hay otro *Otro* que se manifiesta en un recorrido. El acontecimiento es un movimiento, movimiento que a su vez se dirige y toca al yo de la experiencia. Es importante tener en cuenta en terminos de la experiencia y la alteridad, que la experiencia es otro único e irrepetible, a cada quien este otro llamado experiencia lo toca de manera diferente, el padecimiento siempre es “singular”.

En Bárcena (2012) la experiencia como otro, hace alusión a un “acontecimiento”, a una especie de sinónimo de “lo que me pasa” (Larrosa, 2009); reitera Bárcena (2012) que la experiencia es un acontecimiento en el que se aprende por la prueba y cierto sufrimiento, de modo que hacer una experiencia es padecerla, pasar por ella y ser atravesado – incluso sobrepasado- por ella y no producir cosas.

Destaca este autor (2012) la idea de la experiencia como *un otro* que implica aprendizaje, somos lo que somos porque somos aprendices del mundo, y ese aprendizaje es el aprendizaje de una relación y de una conversación con el mundo;

enfatisa también que en la experiencia educativa se da la exposición, pues aquí la experiencia como salida – exposición – permite adentrarse en el acontecimiento; el aprendizaje es el mundo vivido (Manen, 2003), es experiencia vivida.

La experiencia entonces es educativa y la educación es un acontecimiento y para que esto sea posible, este acontecimiento debe escapar de las conexiones lógicas entre los hechos (Bárcena, 2012), que es a lo que al parecer a veces apunta a lo que habitualmente llamamos educación; el acontecimiento invita a lo sensible, a asuntos que den cuenta de situaciones existencialmente relevantes para un sujeto en particular, es decir, la discontinuidad, la alteridad y el devenir (Pasaje, pasión, testimonio), la educación como acontecimiento, es otro singular, lleno de singularidades que le pasa a un sujeto singular.

La educación vista de este modo, invita al reconocimiento y acogimiento del otro (Levinas, 2000), esto es adentrarse en lo sensible, en la estética del otro, no se trata solo de percibir lo que le pasa al otro, sino de ser tocado por el otro, es entender como la autonomía como asunto propio de un sujeto, no me libera de mi relación con el otro, en términos de obligaciones y responsabilidades, o en términos de Levinas se trata de “heteronomía”.

La heteronomía en la perspectiva de este autor, se entiende como una manera de reconocer al otro, de inmutarse ante su dolor, su alegría, incluso ante su apatía, permite pensarse en sí a través del otro y lo otro, del mismo modo se debe entender como respuesta, no solamente al otro sino también del otro, debe entenderse como responsabilidad (2000).

Este postulado reivindica la posición de que el sujeto necesariamente se define en función del otro, en mirar y mirarse en el otro; es así como la educación como acontecimiento requiere de la heteronomía, que implica entonces un accionar

responsable que acepta al otro como par. En palabras de Levinas (2000), es un pensamiento que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un cuidado de sí y de la libertad, acepte el reto del cuidado del otro como fundamento de la acción educativa.

Este pensamiento como ejercicio ético debe reconocer la historia, reconocerse en el presente y situarse en el futuro, dado que el tiempo es otro que me permite responsablemente acoger al otro, y la hospitalidad no se orienta solo al futuro, sino que tiene que ver con el pasado que los otros han sufrido (2000); en síntesis, se podría decir que la hospitalidad se recoge en: la relación (el yo y el otro), el respeto (reconocimiento) y la acogida (cuidado).

La relación entre la educación y el sujeto está determinada por la alteridad; la educación más que un discurso racional que pretende moldear, subsanar, ofrecer, responder o entregar elementos de la intencionada cultura, es un espacio de interacción que le permite a los yo y a los posibles otros acceder a diferentes experiencias que nutren su vida o cotidianidad.

En pocas palabras, la educación es un espacio de encuentro con el otro, encuentro que debería, debe o deberá estar lleno de experiencias, o simplemente, ser en sí misma una experiencia en la medida que en este encuentro se presente la sorpresa, o como dice Larrosa de aquello que yo no puedo controlar, que está fuera de sí; y no como un experimento donde el control limita el encuentro, disturba la pasión y se opone a la imaginación.

El encuentro precisa del otro, o lo otro, el interactuar es condición sin ecuánime de una experiencia que nos ha tocado, pues en el intercambiar, las palabras son el eco de una experiencia, de la experiencia misma del encuentro (Contreras en Larrosa, 2009), la experiencia necesita de las palabras, y las palabras

son la voz de la experiencia por lo tanto la experiencia necesita del otro y al mismo tiempo necesita de mí.

En el encuentro no se debe transgredir la ley de la hospitalidad (Derrida, 2006), los condicionamientos menoscaban el asombro presente en el acontecimiento, va en contra de la heteronomía y por lo tanto, expulsa la acogida, la seducción y la pasión que caracterizan la experiencia, se constituyen en una especie de xenofobia que aloja en su estrategia al otro como clandestino.

La educación y la formación son algo que le pasa al sujeto, algo que lo transforma, es decir, son una experiencia que necesariamente incluye a otros, esto hace que la singularidad, la responsabilidad, la hospitalidad, la mirada, la pasión y el asombro sean elementos constitutivos de ella, de tal manera que los sujetos sean tocados y a partir de ese toque se asuma una posición frente a sí mismos y los demás.

3.2.2 La *formación inicial* del maestro

Como *formación inicial*, se conoce al proceso a partir del cual un sujeto decide y se prepara para *ser maestro*, esto entonces se da en un centro formal de educación, dícese de una Escuela Normal o una Institución universitaria. La *formación inicial* es, en síntesis, un proceso de formación profesional, conducente al título legal de normalista o licenciado, o desde lo conceptual como *maestro*, docente, educador o profesor.

La formación del maestro o del profesorado como dice Marcelo (1995, p. 12) es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la didáctica y organización escolar, estudia los procesos mediante los

cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.

Este proceso de formación del maestro, de acuerdo con Feiman-Nemser & Floden (1984) y Marcelo (1995, p. 11) esta diferenciado en cuatro fases así:

- *Fase preentrenamiento.* Incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos que pueden asumirse de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en el profesor.
- *Fase de formación inicial.* Es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como las prácticas de enseñanza.
- *Fase de iniciación.* Esta es la etapa de los primeros años de ejercicio profesional del profesor, durante los cuales los docentes aprenden en la práctica, en general a través de estrategias de supervivencia.
- *Fase de formación permanente.* Incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los propios profesores para propiciar su desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza.

Estas fases, aunque hacen parte de todo un proceso formativo, cada una de ellas tiene en su interior una serie de dinámicas y problematizaciones que las hacen susceptibles de estudiar, reflexionar y atender, en la medida que influyen en la

cultura formativa y profesional, y en la percepción que el sujeto tiene acerca del mundo que lo rodea.

La *formación inicial* entonces, al hacer referencia al proceso formal de educación que prepara al sujeto para *ser maestro* en una institución reconocida para ello, está condicionado, como todo proceso educativo a unas lógicas teóricas y prácticas que dinamizan su proceso de preparación.

Estas lógicas o discursos propios de la *formación inicial*, en este caso en la universidad, como se ha podido notar, en parte ya están determinadas por los diferentes modelos teóricos, las políticas estatales y las disposiciones institucionales; la teoría pedagógica, la práctica, la investigación y los conceptos y didácticas específicas no son negociables, simplemente son adaptadas e interpretadas; pero como también se ha podido insinuar, las posturas individuales y subjetivas, al igual que las experiencias que vivencian o padecen los sujetos en el contexto formativo, también hacen parte de la dinámica del aprendiz de maestro, no escapan de la realidad relacional de las personas; por lo tanto, es bastante posible que emerjan como elementos constitutivos de las Representaciones Sociales de los maestros en formación.

3.2.3 Desarrollo profesional del maestro

El estudio del desarrollo profesional, en términos generales, hace referencia al rol del maestro y a las implicaciones teóricas y prácticas que tiene esto en la sociedad, implicaciones que incluyen además la formación continua, ya sea de carácter espontáneo y personal, planificada o institucional; le interesa a este estudio, hablar de desarrollo profesional, cuando este asume al maestro o futuro maestro como un sujeto en construcción constante que requiere irse adaptando a las condiciones del contexto que lo rodea.

El desarrollo profesional, se asume como una categoría conceptual que concibe al maestro como un profesional en continuo proceso de adaptación y evolución, es un “enfoque en la formación del profesorado que valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio”; al mismo tiempo, “ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado” (Marcelo, 1995, p.72).

Por su parte Heideman (1990), cuando habla del desarrollo profesional o desarrollo del profesorado, considera que esto:

va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los alumnos. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas. (p.4)

Por lo tanto, el desarrollo profesional, se presenta cuando el maestro se adapta a sus necesidades y al mismo tiempo a los requerimientos de los otros (estudiantes, compañeros, la institución, el contexto), otro elemento clave que debe ser tenido en cuenta en su proceso de formación, como lo expresan Lombardi & Abrile de Vollmer (2009, p. 63-64).

El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando estos construyen conocimiento relativo a la práctica, propia o de los demás. Para que dicha construcción se produzca, los docentes trabajan en comunidades de docentes, analizan y teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. En tal sentido, asumen su responsabilidad en la

construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

Manifiesta González-Giraldo (2019, p. 84) que el proceso formativo del *maestro*, es un asunto de colectividades, el aprende de sí mismo, de sus experiencias y narrativas que le ayudan a construir su identidad; lo que además se consolida en su proceso de interacción y mediación con otros y la cultura, especialmente los estudiantes, los cuales también tienen derechos a usar todos los desarrollos culturales, científicos, tecnológicos y sociales que se generan en las instituciones educativas.

Por su parte Marín Cano (2014), opina que el proceso formativo del *maestro* no es solo una premisa de las universidades, sino que además se debe afianzar en el ejercicio de su profesión en las instituciones educativas donde labora; pues estos de por sí son centros culturales, en donde el contexto, los estudiantes y la comunidad brindan un marco de infinidad de posibilidades formativas, o en síntesis, son espacios públicos e íntimos en el que se develan historias y múltiples relaciones que posibilitan o limitan el desarrollo profesional

Finalmente, Marcelo (1995, p. 73) a partir de una revisión documental hecha en torno al maestro, propone unas dimensiones para el abordaje del desarrollo profesional:

- *Desarrollo pedagógico* (mejora de la enseñanza del profesor mediante actividades centradas en determinadas áreas del currículo, o bien en destrezas instruccionales, o de gestión de clase).
- *Conocimiento y comprensión de sí-mismo*, dirigido a conseguir del profesor una imagen de sí mismo equilibrada y auto-actualizada.

- *Desarrollo cognitivo*, y se refiere a la adquisición de conocimientos y mejora de las estrategias de procesamiento de información por parte de los profesores.
- *Desarrollo teórico*, basada en la reflexión del profesor sobre su práctica docente.

De esta manera, el desarrollo profesional se relaciona con la idea de *ser maestro*, en la medida que esta categoría está determinada por una serie de aprendizajes y saberes que el propio *maestro* gestiona y que él reconoce que son necesarios en su labor pues se relacionan con otros y el contexto, lo que en palabras de Runge Peña & Garcés Gómez (2011), se entiende como la cualidad concedida al ser humano de aprender y, sobre todo de formarse, es decir, formabilidad; por lo tanto entender el desarrollo profesional como proceso formativo, es un elemento que ayuda a comprender la idea de *ser maestro*.

Todos estos elementos podrán dar cuenta de cómo el desarrollo profesional no es un asunto exclusivo de la titulación, desde el punto de vista de los autores trabajados, pues el desarrollo profesional se presenta con la apropiación de responsabilidades, con la interacción con el otro, con la toma de postura y la proposición de respuestas a coyunturas o necesidades imperantes en el medio escolar para el caso del *maestro*.

Por estas últimas consideraciones, se presenta en este trabajo el tema del desarrollo profesional del *maestro*, pues con ello, se habla de aquellos aprendizajes que se derivan directamente de la práctica de *ser maestro*, lo que supondría que en sujetos que están en proceso de *formación inicial*, es decir, preparándose para *ser maestro*, aún no debería de hablarse de desarrollo profesional; no obstante, la experiencia de las instituciones formadoras de maestros y el propio sistema de formación de maestros en el país, denota que esto no sea así, lo cual se puede ilustrar en las siguientes apreciaciones refiriéndose a la situación colombiana.

Por un lado, el alto porcentajes de contenidos prácticos de los procesos de *formación inicial* en Colombia, hacen que este cada vez se acerque más a la realidad de la escuela, no solo como premisa formativa, sino también como norma y directriz Ministerial (MEN, 2013), pues para acceder al título de Licenciado en Colombia se debió haber pasado por la experiencia de *ser maestro*, así sea como maestro en formación (Práctica pedagógica). Por otro lado, en algunos casos, los estudiantes de maestros, ya son maestros incluso en propiedad con un contrato que así lo acredita, y esto se presenta porque estos estudiantes ya pasaron por un proceso de formación de maestros en una escuela normal o en una Institución superior donde desarrollaron un estudio tecnológico en educación. Para *ser maestro* en este país, no es siempre necesario ser profesional; incluso es posible *ser maestro*, sin haber estudiado para hacerlo, pues el sistema de contratación en educación permite a profesionales de otros campos incursionar en las labores de la escuela; en otras ocasiones y por necesidades del contexto, con el título de bachiller es posible acceder a la distinción de *maestro*.

3.3. Ser maestro

El proceso y concepto de formación que se desarrolla en este trabajo implica un abordaje de lo que significa *ser maestro*, concepto que no es de uso exclusivo para la educación, pero además no es un concepto que desde el punto de vista pragmático es el único utilizado; conceptos como educador, docente o profesor, también pululan en las diferentes instancias en las cuales se desenvuelve el maestro.

3.3.1 El concepto de maestro

En la revisión de estudios sobre Representaciones Sociales sobre *ser maestro* (15 trabajos) se destacan algunos aspectos tales como: en la mayoría de ellos se indaga a los propios maestros sobre su rol, en pocos casos a los *maestros* en formación, y mucho menos al *maestro* en formación de Educación Física; también se destaca que la mayoría de trabajos son de naturaleza cualitativa, los trabajos cuantitativos solo se hacen en compañía de indagaciones cualitativas (mixtas) y solo se presentó una vez. En todos los estudios encontrados se da primacía a los estudios de orden empírico frente a los documentales, la voz entonces de los sujetos indagados es lo predominante, pocas veces se recurre a indagar sobre lo que significa *ser maestro* desde lo documental; asunto que es muy acorde con la dinámica de las Representaciones Sociales, las cuales desde el punto de vista simbólico siempre es la relación entre un objeto social y un sujeto (Jodelet, 1989) que da cuenta de él; otro elemento a resaltar desde la teoría de las Representaciones Sociales, es que la mayoría de trabajos abogan por dar privilegio a los contenidos de la representación, más que en su estructura o jerarquización.

La designación de aquel que se dedica a la educación se presenta como un criterio no unificado; pues en algunos estudios se habla del docente o la docencia (Racedo, Galli, Cieza Rodriguez, Mendoza, & Mamani, 2006; Guirado, Mazzitelly, & Carmen, 2013; Santana Gaitán & Cano Hernández, 2014; Mazzitelli, Aguilar, Guirado, & Olivera, 2009; Lozano-Andrade, 2016). Ser profesor, también es una designación que aparece en los estudios representacionales (López de Parra, 2011; Hernández Cervantes, 2014) y se ha usado tanto en estudiantes como en profesores universitarios. Ser maestro, se encontró en cinco estudios de Representaciones Sociales (Ortiz Casallas, 2010; Peralta, Vergara, & Natalia, 2010; Hernández

Cervantes, 2014) y siempre tuvieron como sujetos de indagación tanto a estudiantes como maestros.

Aunque la búsqueda inicial en estudios de Representaciones Sociales se realizó sobre la palabra *maestro*, la indagación arrojó mayor cantidad de estudios con la palabra docente, y aunque la revisión documental en este estudio fue de carácter exploratorio y no daría cuenta de todo lo producido en América Latina o Colombia, inicialmente se puede apresurar una conclusión, y es que la designación más usual en los estudios representacionales es la palabra Docente; esto da pie a pensar en estudios ulteriores que indaguen sobre cuál es la designación que suele ser más común o que presenta mayor consenso en la comunidad académica, aspecto que también puede llevarse al campo de lo empírico en diferentes grupos poblacionales.

Tabla 7.

Estudios de Representaciones sociales sobre ser maestro.

AUTORES - AÑO	OBJETO DE REPRESENTACIÓN	SUJETO DE INDAGACIÓN	TIPO DE ESTUDIO
(Racedo, Galli, Cieza Rodríguez, Mendoza, & Mamaní, 2006)	Modelos de Identidad Docente	Documentos oficiales, docentes	Cualitativo
(Campo-Redondo & Labarca Reverol, 2009)	Rol orientador	Estudiantes de pedagogía y educación social	Cualitativo
(Mazzitelli, Aguilar, Guirado, & Olivera, 2009)	Docencia	Docentes	Mixto
(Campo-Redondo & Labarca Reverol, 2009)	Profesión docente	Estudiantes	Cualitativo
(Ortiz Casallas, 2010)	Maestro	Maestros, estudiantes, foristas, periodistas	Cualitativo

(Peralta, Vergara, & Natalia, 2010)	El rol del maestro	estudiantes y profesores	Cualitativo
(López de Parra, 2011)	Profesor universitario	docentes	Cualitativo
(Guirado, Mazzitelly, & Carmen, 2013)	Profesión docente	Docentes-estudiantes	Cualitativo
(Hernández Cervantes, 2014)	Maestra de ciencias sociales	Estudiantes - maestros	Cualitativo
(Hernández Cervantes, 2014)	Posicionamiento ideológico del profesor	Estudiantes de profesor	Cualitativo
(Castillo Perilla, Santiago Galvis, & Vega, 2014)	Docentes	Docentes	Cualitativo
(Santana Gaitán & Cano Hernández, 2014)	Trabajo Docente	docentes y estudiantes	Cualitativo
(Norato Quevedo & Pedraza Jiménez, 2015)	El rol profesional relacionados con su propia investigación	Docentes	Cualitativo
(Sonsoles, Vecina, Usategui, del Valle, & Venegas, 2015)	Orientación Educativa	Docentes	Cualitativo
(Lozano-Andrade, 2016c)	Docentes exitosos	estudiantes de secundaria	Cualitativo

La designación de *maestro*, es el concepto por el que se apuesta en este texto, no porque sea el mejor (aunque así lo considera quien escribe), sino porque por lo menos en Colombia; el surgimiento de la profesión se hace a partir de la designación de maestro con el surgimiento de la primera Escuela Normal del País en 1822 (MEN, 2013); así pues, antes de desarrollar lo que significa *ser maestro* en los antecedentes encontrados, se hará mención de algunos conceptos previos.

Como se dijo anteriormente, al periodo de formación de maestros se le

conoce como “*formación inicial*” (Marcelo, 1995), etapa que se refiere al periodo de preparación efectiva, pedagógica, disciplinar y práctica, sobre la profesión de maestro en una institución específica.

Para el caso colombiano, la designación de *formación inicial* es bastante aceptada, y por lo general está bastante acorde a las lógicas institucionales y reglamentarias que se encargan de la formación de este tipo de profesionales. No obstante, desde el punto de vista de la titulación, también desde el punto de vista oficial, egresar de un programa de *formación inicial*, determina la denominación de Licenciado; designación que tal vez desde el punto de vista del uso del lenguaje en las lógicas discursivas de las Instituciones Educativas que forman o donde trabajan estos profesionales, es prácticamente poco común.

Ser licenciado aduce a una serie de diferentes acepciones y designaciones, entre las cuales se destacan: maestro, docente, profesor, agente educativo, entre otras. A un ingeniero, se le dice ingeniero; a un abogado, abogado; a un sociólogo, sociólogo; en cambio a un licenciado, muy pocas veces se le dice, licenciado.

Las designaciones de aquel que se dedica pedagógicamente a enseñar y por supuesto a aprender, es decir, un licenciado, no dependen estrictamente de su formación, esto depende tal vez de expresiones que se derivan de afectos, responsabilidades o modelos culturales que imperan en la sociedad; de hecho, a muchos se les llama docente, educador, maestro o profesor sin que su vida académica y formativa hubiese pasado por una facultad de educación o similar, o una escuela normal.

Ser *maestro*, educador, profesor o docente, es una posibilidad que tienen varias profesiones, incluso obviamente los licenciados; además, es una opción que se posibilita desde diferentes niveles de formación, técnico, normalista, tecnólogo

y pregrado universitario, no obstante, las únicas carreras universitarias que preparan efectivamente para *ser maestro* son aquellas que titulan como Licenciados, y de hecho así lo establecen las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia.

En la resolución 118583 (MEN, 2017, p. 5-6) se determinan los parámetros a partir de los cuales se deben formar los “licenciados”, entre los cuales se destacan: formación general, en pedagogía y ciencias de la educación, conocimientos de la disciplina específica y su didáctica, y un alto componente formativo en la práctica pedagógica y la evaluación, y otros saberes propios de un profesional como son el dominio de las TIC, la capacidad argumentativa y producción de textos, el razonamiento matemático y la investigación; de esta manera, el estudiante en proceso de *formación inicial* debe enfrentar diferentes retos conceptuales, procedimentales y actitudinales que le conllevan a la obtención de su título de licenciado, o para el caso de este estudio, de ser Maestro.

Como puede observarse, no es posible determinar la designación más correcta para hablar de aquellos que se dedican a formar y educar, entonces ¿de dónde surgen estas diferentes designaciones? Este estudio no pretende generar una certeza de esto, pues lo que aquí se presenta, no tiene pretensiones históricas ni arqueológicas, la intención se basa más en el sentido común (Abric, 2001), en el capital simbólico de aquellos que comparten un interés habitual o se constituyen como grupo; sin embargo, se considera interesante hacer un acercamiento al concepto desde algunos trabajos encontrados referidos a este tipo de profesional.

Etimológicamente, la palabra *maestro* proviene del latín *magister, magistrum*, cuya raíz *magis*, significa literalmente, el más, el mejor, el jefe, o el mejor de los mejores; de ahí que, al hablar de los maestros, se hable del magisterio, de hecho, en Colombia, es común hablar de aquellos que trabajan en el “magisterio”, es decir

los maestros. Designación que en la antigüedad era utilizada en la iglesia y en los talleres artesanales de aquellos personajes que con sus grandes cualidades y habilidades tienen la facultad de enseñar a otros que se denominaban aprendices. De esta manera, un maestro no es solo ese alguien que enseña un arte o una habilidad, sino que enseña para la vida, parafraseando a Comenio (1992) el que forma al hombre con sabiduría.

Por su parte *educador*, es un adjetivo que proviene de educación, su designación es casi obvia, es aquel que se dedica a la educación, palabra que alguna vez un educador mencionó o enseñó y que proviene de “educare”, “educere”, que significa guiar. Otras consideraciones establecen al educador como aquel que cura, “curador”, educador entonces, es aquel que se dedica a la profesión de educar, de guiar a los demás, esta designación convierte al educador en un faro en el cual otros fijan su mirada y les sirve de guía o luz en el ámbito cultural, pues la educación es el proceso de formar en la cultura.

Profesor, es una palabra compuesta que se deriva de la raíz latina *pro*, que significa delante de y del verbo *fateor*, que significa hablar, por lo tanto *profiteor*, profesor es aquel que habla delante de los estudiantes; esta acepción es posible encontrarla en Comenio (1992), quien habla de los maestros y profesores como aquellas personas notables que poseen conocimientos sobre las cosas, las costumbres, que se encargan de educar a los niños y la juventud.

Por otro lado, en muchos países, como el caso de España, por ejemplo, la palabra profesorado, da cuenta de aquellos que se forman como profesores, es decir, que están en *formación inicial*, aunque es posible también que se les llame maestros sobre todo cuando se desempeñan en la escuela elemental o los primeros ciclos de formación de los niños y niñas.

Profesor, es también la designación más usada por los estudiantes a la hora de referirse a las personas que tienen al frente de su proceso formativo, denominación que abarca desde los primeros años de formación en la básica primaria, hasta la universidad, incluso en el uso cotidiano de la palabra, ésta presenta otras designaciones por así decirlo, o más bien acortamientos, porque es muy usual, que se hable de “profe” o simplemente “pro” cuando se habla del profesor. Para el caso norteamericano, la palabra profesor es traducida como *teacher* y es de uso común en los profesores de preparatoria, para el caso de aquellos que se desempeñan en la universidad, *professor*, suele ser la nominación más apropiada y usual.

La palabra *docente*, proviene del latín *doceo* que se refiere a enseñar, o hacer que otros aprendan, esto la hace, por lo menos etimológicamente, una de las palabras que puede abarcar a otras designaciones que tienen en su definición el propósito enseñar a otros, como es el caso de educador, maestro y profesor. *Doceo* a su vez, es derivada del verbo latino *decet*, que significa conveniente, decente; por lo tanto, ser docente, también implica hacer a alguien decente.

En Colombia, la designación *docente*, suele ser común en las políticas estatales e institucionales, se habla incluso de la profesión docente (MEN, 2013), aunque esta política prácticamente utiliza casi todos los términos. En el caso de las diferentes Instituciones Educativas del país, e incluso muchas universidades, la designación de los cargos profesionales es partir de la palabra docente, palabra que además es la nominación que establece la Constitución Política de 1991, “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”.

Docente entonces, hace alusión necesariamente al acto de enseñar, no solo desde la práctica o la etimología, sino también desde lo legal; en lenguaje italiano,

por ejemplo, la palabra que traduce al español docente es *insegnamento* y maestro: *insegnante*, ambas palabras derivadas de *insegnare* (en español: enseñar), aunque es común encontrar en el ámbito educativo las palabras *professore* o *professoressa*.

¿Y que se encuentra en las investigaciones sobre la *formación del maestro, profesor o docente?* como se muestra a continuación, muchos trabajos de investigación que abordan el asunto de la *formación inicial* abarcan indistintamente diferentes conceptos para referirse a los maestros, profesores o docentes, con el fin de ilustrar esto se muestran los siguientes:

Algunos trabajos, hacen alusión a la idea de “maestro” a partir diferentes percepciones u opiniones subjetivas de estos propios actores, Rosales López (2014) manifiesta que esta acepción hace referencia a los conocimientos e imágenes de la realidad personal y emocional del maestro, asunto que tiene la particularidad de cambiar y adaptarse de acuerdo a la experiencia vivida por él; en esta misma vía, Quiceno Castrillón (2006) define al maestro como un artesano, que crea y construye una obra, es aquel que se encarga del arte de enseñar a aprender, alguien que defiende y ama su oficio.

Por otro lado, en algunos trabajos abordados desde disciplinas científicas como la pedagogía y la psicopedagogía, es común encontrar la designación de profesor y profesorado (Martínez Treviño & Guarín Sallán, 2007; Brinkmann, 1983); aunque en otros, se aborda con la nominación de docentes (Calvo, Rendón Lara, & Ojas, 2004); pero indistintamente de la designación, estos trabajos abordan y dan cuenta de problemáticas de la que deben tratarse en la “*formación inicial*” (Marcelo, 1995), que es la categoría más común a la hora de hablar de formación de maestros, profesores o docentes..

Todo lo anterior, denota que *ser maestro*, profesor o docente refiere a un asunto complejo y multifacético, que tiene matices disciplinares y subjetivos, por lo tanto, abordar la idea de ser y formarse como tal, no implica únicamente una posición de reflexión sobre este proceso, sino también, involucra la creación de una imagen acerca de lo que significa serlo y de los roles y funciones que como profesional cumple en la sociedad.

3.3.2. Lo qué debe saber el maestro

Precisar sobre lo que habita en el mundo subjetivo de las personas, o de cómo han vivenciado su mundo y su realidad, es siempre una tarea a posteriori, los acontecimientos, recuerdos y experiencias de otros, incluso las propias vivencias, se narran en retrospectiva. Pero las lógicas teóricas e institucionales por su carácter inductivo y su aceptación científica o social son más fáciles de suponer. Es por esto, por lo que desde algunos referentes es posible establecer lo que debe saber un maestro.

Desde la lógica institucional, la normatividad del MEN establece en la resolución 18583 del 2017, que los maestros colombianos deben tener formación en pedagogía y ciencias de la educación, conocimientos específicos de la disciplina y la didáctica, y sobre todo elementos propios de la práctica pedagógica, el MEN (2008) establece que las principales competencias que debe tener un docente son: la comunicación en la lengua materna y en una internacional, el pensamiento matemático, la formación en ciudadanía y las referidas a la ciencia, la tecnología y manejo de la información.

La UNESCO (2008) considera una serie de pautas de estándares de competencias que debe tener un maestro ligadas a las TIC, el desarrollo de competencias en materia de pedagogía, cooperación, liderazgo y desarrollo de

escolares innovadores y la producción de nuevo conocimiento; premisas que también son tenidas en cuenta por las Instituciones formadoras de maestros y que apoyan la construcción de planes de estudio en la *formación inicial*; de hecho, en un estudio diagnóstico sobre “La formación docente en Colombia” realizado la Universidad Pedagógica Nacional y auspiciado por la UNESCO, se destaca entre muchos aspectos, que entre las nuevas perspectivas frente a la formación de maestros en el país, se debe destacar la práctica y la investigación (Calvo, Rendón Lara & Ojas, 2004).

Desde el punto de vista del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013), la *formación inicial*, constituye uno de los subsistemas que junto con el de formación avanzada y el de formación en servicio, se establece como el modelo macro de la política formativa del maestro, el cual establece como elementos transversales: la pedagogía, como saber fundante que genera sentido e identidad a todo el sistema; la investigación como elemento que dinamiza la práctica pedagógica y la producción de conocimiento científico y académico, y su reconocimiento como una alternativa didáctica; y de igual modo la evaluación como una actividad crítica a partir de la cual se aprende, por un lado a ser evaluado y por el otro a ser evaluador.

Desde el punto de vista específico de la educación inicial como subsistema, éste también contempla una serie de ámbitos como son el “conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural; requeridos para asumir la labor de un educador profesional en los niveles nacional, regional y local; atendiendo a los requerimientos contextuales y poblacionales específicos del país” (MEN, 2013, p.60).

En perspectiva de los aspectos conceptuales que debe poseer el maestro y a partir de las reflexiones de diferentes autores dedicados a la formación del

maestro, es posible identificar diferentes posturas, frente a lo que debe saber o practicar un maestro como, por ejemplo:

En el concierto nacional a partir la teoría de los imaginarios sociales (Murcia & Jaramillo, 2014), hay apuestas por la “educabilidad”; en el contexto de la antropología pedagógica (Runge Peña & Garcés Gómez, 2011) se reflexiona desde la “formabilidad”; desde el construccionismo social y sus implicaciones educativas (Rodríguez Villamil, 2011) apoyado en Gergen (1996) se apuesta por la conversación, y desde Shotter (1994)¹² por la importancia de los otros y el contexto; teniendo en cuenta la lógica de las pruebas del estado, se reflexiona y cuestiona, sobre la evaluación por competencias (Sandoval Casilimas, Espinal Patiño, Murillo Mena, García Botero, & Gómez Gómez, 2017).

En el ámbito internacional existen diversas posturas conceptuales que pueden nutrir esta exploración, entre los cuales se puede mencionar a Perrenoud (2001) que habla de construcción de saberes y competencias; además precisa que es muy difícil predecir en el futuro que debe saber un maestro; y aunque ofrece un cumulo de posibilidades de conocimientos en su texto “La formación de los docentes en el siglo XXI”, el autor establece unos criterios básicos y de calidad en toda formación profesional, incluyendo a los maestros, tales como:

- Transposición didáctica fundamentada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones.
- Competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos.
- Plan de formación organizado por competencias,
- Aprendizaje a través de problemas.
- Articulación entre la teoría y la práctica,

¹² El texto citado por Rodríguez, corresponde a la versión original en inglés, el consultado en este trabajo, hace referencia al traducido al español por Eduardo Sinnott (Shotter, 2001).

- Organización modular y diferenciada,
- Evaluación formativa fundamentada en el análisis del trabajo,
- Tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo aprendido.
- Asociación negociada con los profesionales,
- Selección saberes favorable a su movilización en el trabajo.

También recalca Perrenoud, que el maestro debe ser formado por profesionales que conozcan desde adentro el oficio, es decir, maestros formados por maestros que hayan vivenciado el oficio o rol para el cual preparan al otro.

Por su parte Schön (1992), hace referencia a los profesionales reflexivos y a la importancia de poner en la práctica los elementos y competencias propias de su profesión, entre sus múltiples elementos propositivos en la formación profesional se destacan los siguientes:

- Competencias propias de su vocación.
- Solucionar problemas de su práctica profesional.
- Construir conocimiento desde la acción.
- Tomar decisiones a partir de diferentes estrategias de su rol profesional.
- Innovar su práctica.

Lo anterior no solo se advierte desde la formación universitaria, o formación inicial para el caso de los *maestros*, sino que también implica un compromiso del profesional en el continuo de su labor, o lo que tradicionalmente se conoce como formación permanente; visto de esta manera el profesional reflexivo tiene por delante una misión constante de actualización acorde con las dinámicas de su rol profesional y el contexto social.

Para Brinkmann (1983), la reflexión del *maestro* sobre su rol profesional está presente en la relación entre la teoría y la praxis. Pues cada profesor en su

cotidianidad debe dar respuesta a sus tareas y vicisitudes propias de su profesión de manera responsable e independiente. Es decir, es el *maestro* en la acción el que establece la relación entre la realidad o lo que pasa en el contexto escolar con todo su bagaje teórico; en esta medida es necesario que el *maestro* no solo tenga una serie de capacidades y destrezas, sino también, que las use en la acción pedagógica, de este modo su potencial profesional estará concentrado en un hecho pedagógico que debe entenderse y atenderse como una sola entidad.

Como puede apreciarse son múltiples las posibilidades para abogar sobre lo que debe saber un maestro; por lo tanto, como elemento ilustrativo y no como apuesta total, se presenta a continuación la propuesta de Shulman (2005) en tanto en ella se reconocen y se incluyen aspectos conceptuales, personales y contextuales a saber:

Conocimiento del contenido; Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente; conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; conocimiento de los alumnos y de sus características; conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (p. 11).

Recapitulando, como se precisó en párrafos anteriores, se resalta que existen muchos referentes conceptuales en torno a la *formación inicial*, y los

conocimientos que implica y requiere el hecho de *ser maestro*, la relevancia o no, de las posturas recogidas en este trabajo, están determinadas por las Representaciones Sociales que emergieron de la “voz” de los estudiantes indagados, las cuales se muestran a continuación.

4. LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE SU *FORMACIÓN* Y LO QUE SIGNIFICA *SER MAESTRO*

Para la presentación de los hallazgos empíricos, además de dar respuesta a la pregunta de investigación:

¿Cuáles son y cómo se componen las Representaciones Sociales sobre la formación inicial y ser maestro en los estudiantes de Educación Física del departamento de Antioquia?

Y al objetivo general del estudio:

Determinar las Representaciones Sociales que sobre la *formación inicial y ser maestro* tienen los estudiantes de Licenciatura en Educación Física del departamento de Antioquia – Colombia, con el fin de establecer la organización y estructura de las representaciones encontradas.

Se tuvieron en cuenta tres grandes consideraciones:

La primera de ellas referida al *diseño metodológico*, pues al tratarse de una investigación multimétodo, que incluyó un estudio de casos múltiples y un diseño descriptivo; para ello se presentan los resultados de cada uno de los casos (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Universidad de Antioquia, Universidad de San Buenaventura - Medellín, Universidad Católica de Oriente), para cada uno de los objetos de representación (*Formación Inicial y Ser Maestro*), a partir de estadísticos descriptivos y el análisis de las Redes Semánticas Naturales (Valdez, 1998; Hinojosa, 2008) como técnica de libre asociación (Maury, 2007).

En segundo lugar, se presentan las principales *congruencias y discrepancias* encontradas en dichos casos para cada uno de los objetos de representación, a

partir de análisis bivariado (no paramétrico) y categorial; atendiendo a la Teoría de las Representaciones Sociales desde el enfoque estructural, los resultados de cada uno de los casos, dan cuenta de la organización y estructura de las Representaciones Sociales, a partir de la noción del “núcleo central” (Abric, 2001).

Y un tercer momento, siguiendo lo *metodológico (multimétodo)* y la *Teoría de las Representaciones Sociales*, se presentan los resultados de un estudio psicométrico en donde se validaron dos cuestionarios de los dos constructos (objetos de representación) que se indagaron, esto con el fin de llevar a cabo la tercera fase de un estudio de Representaciones Sociales (enfoque estructural), que consiste en verificar la teoría de la centralidad (Abric, 2001); además, este punto se convierte en un elemento propositivo de esta tesis, el cual ofrece dos instrumentos validados a la comunidad académica, uno que permite valorar la actitud frente al proceso de *formación inicial*, y otro frente a lo que significa *ser maestro* en Educación Física.

Finalmente, y teniendo en cuenta que a partir de la teoría de las representaciones es posible realizar diferentes maneras de mostrar los hallazgos, se atendió a las finalidades y dimensiones de las Representaciones Sociales así:

- *La información acerca de la representación*, es decir la cantidad y calidad de las apreciaciones que se tienen sobre un objeto, lo cual se refiere a la organización de los conocimientos que posee un grupo sobre un objeto social (Moscovici, 1975).
- *El campo de representación*, dimensión que determina la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, tal como lo establece Abric (2001), lo que se hace teniendo en cuenta toda la información disponible de la representación y a partir de los criterios empíricos que determina el grupo o los grupos indagados.

- *La actitud*, siendo esta la dimensión que denota la orientación favorable o no, de los sujetos frente al objeto de representación, es entonces el elemento más fáctico y conductual de la representación.

Caracterización del grupo indagado

La muestra seleccionada estuvo conformada por estudiantes de Licenciatura en Educación Física de las cuatro Universidades (627) que en el departamento de Antioquia ofrecen este programa (ver tabla 8), esta correspondió a una muestra representativa en un 95% y con error máximo posible del 5%, de esta manera es posible inferir los resultados a toda la población; se trató entonces de dos instituciones públicas, la Universidad de Antioquia (203 estudiantes) y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (200 estudiantes) que son los dos programas más antiguos y numerosos de la región, aportando entre las dos un 64,3% de la muestra; el resto de la muestra participante, lo conforman estudiantes de dos Universidades privadas: La Universidad Católica de Oriente (87 estudiantes) y la Universidad de San Buenaventura (137 estudiantes).

Tabla 8.

Conformación de la muestra indagada

Universidad	n	%
Universidad de San Buenaventura	137	21,9
Universidad de Antioquia	203	32,4
Universidad Católica de Oriente	87	13,9
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	200	31,9
Total	627	100,0

Con relación a las características sociodemográficas, la muestra estuvo conformada por estudiantes de todos los semestres (1 a 10), con respecto a la zona de residencia un 90,7% viven en la zona urbana, los estratos más comunes que poseen los estudiantes de Educación Física son el dos (2) y el tres (3) con

porcentajes de 38,8 y 46,7 respectivamente; son en su gran mayoría hombres (73,7%), solteros (83,9%), con una mediana de edad de 22 años (CV: 0,24).

De igual forma, un 34,8% de los estudiantes poseen un título de educación superior, que en la mayoría de los casos es técnico o tecnólogo, ninguno de ellos presentó un título de posgrado. También se destaca que un 53% de ellos labora en la actualidad, y en un 31,6% de los casos su trabajo se relaciona con su campo de formación (ver tabla 9).

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos del perfil social de la muestra indagada

Variables	Valores	n	%
Semestre	1	77	12,3
	2	63	10,0
	3	53	8,5
	4	71	11,3
	5	54	8,6
	6	58	9,3
	7	77	12,3
	8	78	12,4
	9	61	9,7
	10	35	5,6
Zona de residencia	Rural	58	9,3
	Urbano	569	90,7
Estrato	1	51	8,1
	2	243	38,8
	3	293	46,7
	4	31	4,9
	5	8	1,3
	6	1	,2
Género	Masculino	462	73,7
	Femenino	165	26,3
Estado civil	Soltero/a	526	83,9
	Casado/a	50	8,0
	Unión libre	46	7,3
	Viudo/a	2	,3

	Separado/a	3	,5
Título en educación superior	Si	218	34,8
	No	409	65,2
Nivel de escolaridad	Técnico	104	16,6
	Normalista	24	3,8
	Tecnólogo	82	13,1
	Pregrado	8	1,3
	No posee título (bachiller)	409	65,2
Trabaja actualmente	Si	332	53,0
	No	295	47,0
Trabajo relacionado con la Educación Física	Si	198	31,6
	No	134	21,4
	No trabaja	295	47,0
Edad (años)	Md: 22	CV: 0,24	KS: 0,186; p: 0,000

4.1. Representaciones Sociales sobre la *formación inicial* y *ser maestro* en estudiantes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PCJIC)

Al revisar el análisis de las palabras que describen la *formación inicial* a partir de la técnica de Redes Semánticas Naturales, los estudiantes de Educación Física (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes) del PCJIC establecieron 398 palabras lo que denota una riqueza gramatical (valor J) o campo de representación bastante grande, casi dos palabras diferentes por sujeto indagado (n=200).

La palabra principal que definió la *formación inicial* es la pedagogía, que encabeza la Representación Social Hegemónica sobre la *formación inicial*, la cual está constituida por 13 palabras (ver tabla 10), le siguieron en su orden: aprendizaje, enseñanza y educación; estas palabras denotan una inclinación de lo educativo en la conformación de la Representación Social sobre su proceso formativo.

Tabla 10.

Representación Social Hegemónica de la formación en estudiantes del PCJIC

Palabras definidoras	Frecuencia	Valor semántico	Peso semántico (M)	Distancia semántica (FMG)
1. Pedagogía	51	185	9435	100,0
2. Aprendizaje	40	156	6240	66,1
3. Enseñanza	31	101	3131	33,2
4. Educación	29	106	3074	32,6
5. Investigación	25	83	2075	22,0
6. Conocimiento	24	86	2064	21,9
7. Didáctica	22	69	1518	16,1
8. Formar	20	63	1260	13,4
9. Integralidad	15	53	795	8,4
10. Responsabilidad	15	46	690	7,3
11. Respeto	14	47	658	7,0
12. Salud	14	43	602	6,4
13. Motricidad	14	39	546	5,8
Deporte	14	29	406	4,3
Amor	9	34	306	3,2
Práctica	11	27	297	3,1
Disciplina	9	26	234	2,5
Comprender...	8	27	216	2,3
J=398				

Con el fin de encontrar un sentido más amplio a la Representación Social Hegemónica, las palabras definidoras se agruparon en categorías que determinan dimensiones en esta representación, o lo que Vera et al (2005) propone como mutisignificados, lo cual es recomendable cuando el núcleo de la Representación Social contiene más de 10 palabras definidoras, así pues temáticamente, esta Representación Social tiene un alto componente desde lo *educativo*, cuyo peso semántico (valor M) total es de 24658 (ver tabla 11), luego le sigue la dimensión de conocimiento, que aunque solo agrupa dos palabras definidoras (investigación y conocimiento) tienen un valor M acumulado superior al componente *valórico*; el componente *disciplinar* también hace parte de la Representación Social

Hegemónica, en donde se destacan la salud y la motricidad como sus principales elementos.

Tabla 11.

Categorías de la Representación Social Hegemónica de formación en estudiantes del PCJIC

CATEGORÍA	PESO SEMÁNTICO
EDUCATIVO	24.658
CONOCIMIENTO	4.139
VALÓRICO	2.143
DISCIPLINAR	1.148

Frente a la Representación Social Hegemónica sobre *ser maestro* en los estudiantes del PCJIC, el valor J fue de 292 palabras definidoras, lo que denota una gran riqueza gramatical cuando se habla sobre lo que significa *ser maestro*, la Representación Social Hegemónica estuvo conformada por 24 palabras, lo que la constituye en un núcleo figurativo bastante amplio que denota mucho contraste en la definición de maestro, la Representación Social Hegemónica estuvo encabezada por la palabra Guía (M=5200), seguida de la palabra formación (M=3696), la Representación Social Hegemónica en este grupo en particular no genera de entrada una tendencia temática, como ocurrió en la palabra Representación Social Hegemónica anterior sobre *formación*, pues las designaciones educativas y valorativas se entrecruzan en la red central (ver tabla 12).

Tabla 12.

Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes del PCJIC

Palabras definidoras	Frecuencia	Valor semántico	Peso semántico (M)	Distancia semántica (FMG)
1. Guía	40	130	5200	100,0
2. Formación	33	112	3696	71,1
3. Enseñar	29	92	2668	51,3
4. Conocimiento	26	79	2054	39,5
5. Ejemplo	23	67	1541	29,6
6. Aprendizaje	20	70	1400	26,9
7. Amor	16	54	864	16,6
8. Pedagogía	16	51	816	15,7
9. Responsabilidad	16	51	816	15,7
10. Saber	15	50	750	14,4
11. Líder	15	49	735	14,1
12. Comprometido	15	48	720	13,8
13. Respeto	14	45	630	12,1
14. Amigo	15	41	615	11,8
15. Paciencia	15	40	600	11,5
16. Disciplina	13	38	494	9,5
17. Didáctica	12	36	432	8,3
18. Capacitación	9	39	351	6,8
19. Investigación	9	34	306	5,9
20. Dedicación	10	30	300	5,8
21. Tolerancia	10	30	300	5,8
22. Apoyar	11	26	286	5,5
23. Motivación	10	28	280	5,4
24. Pasión	9	31	279	5,4
Vocación	7	32	224	4,3
Ayudar	9	22	198	3,8
Educador	6	27	162	3,1
Transmitir	7	23	161	3,1
Calidad...	6	25	150	2,9

J= 292

Al categorizar las palabras definidoras sobre *ser maestro*, la categoría principal que define la Representación Social Hegemónica es la *educativa*, con un peso semántico de 9363, que además de formación, recoge palabras como

enseñar, aprendizaje, pedagogía y didáctica; de este modo la dimensión educativa, se constituye en el componente principal de la Representación Social Hegemónica sobre *ser maestro* y también sobre formación en los estudiantes del PCJIC.

Otra categoría relevante en la Representación Social Hegemónica sobre *ser maestro* es la *valórica*, cuyas palabras con mayor peso semántico son guía (la principal), amor, líder y amigo, lo que denota una designación de maestro como cabecilla o luz y al mismo tiempo como alguien cercano.

Finalmente, la categoría *conocimiento* (conocimiento, saber, investigación) es la que compone la Representación Social Hegemónica, encontrándose de esta manera, que no solo lo educativo y los valores son importantes en la designación de maestro, sino también un componente que hace referencia al conocimiento y comprensión de la realidad (ver tabla 13).

Tabla 13.

Categorías de la Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes del PCJIC

CATEGORÍA	PESO SEMÁNTICO
EDUCATIVO	9.363
VALORATIVO	5.200
CONOCIMIENTO	3.110

En términos actitudinales, como se notó anteriormente, todas las palabras de la Representación Social Hegemónica, al igual que muchas que hacen parte de la Representación Social periférica tienen un talante positivo, esto se confirmó además en las repuestas que surgen de la encuesta sobre el nivel de valoración de su proceso formativo que es en un 93,5% Buena (ver tabla 14); frente a *ser maestro* la actitud es incluso mucho mejor, pues al indagar si tienen gusto por *ser maestro* un

98,5% de los estudiantes dijo que si, y al valorar la importancia de *ser maestro* un 98,5% de los encuestados manifestaron que es importante (ver tabla 12).

Tabla 14.

Actitudes frente a la formación inicial y ser maestro en estudiantes del PCJIC

Variable	Valores	n	%
Valoración de la formación inicial	Muy mala	1	,5
	Aceptable	12	6,0
	Buena	126	63,0
	Muy buena	61	30,5
Gusto por ser maestro	Si	197	98,5
	No	3	1,5
Importancia de ser maestro	Poco importante	2	1,0
	Indiferente	1	,5
	Importante	39	19,5
	Muy importante	158	79,0

n=200

4.2. Representaciones Sociales sobre la formación y *ser maestro* en estudiantes de la Universidad de Antioquia (UDEA).

El análisis de las Redes Semánticas Naturales, arrojo que la riqueza gramatical (valor J) de la Representación Social sobre el *proceso de formación* en estos estudiantes está dada por 261 palabras definidoras.

La principal designación que ilustra la formación en este grupo de estudiantes es la pedagogía (M=7636), seguida por educación, lo que indica una posición inicial en términos educativos; también aparece en los primeros lugares (5 y 6) las palabras deporte y salud, lo que muestra un componente disciplinar en la Representación Social Hegemónica sobre la *formación inicial*, esta estructura central se encuentra constituida por 21 palabras, entre las cuales también se

encuentran designaciones desde lo valórico, tales como responsabilidad, integralidad, respeto, creatividad, amor y pasión (ver tabla 15).

Tabla 15.

Representación Social Hegemónica de la formación inicial en estudiantes de la UDEA

Palabras definidoras	Frecuencia	Valor semántico	Peso semántico (M)	Distancia semántica (FMG)
1. Pedagogía	46	166	7636	100,0
2. Educación	36	134	4824	63,2
3. Conocimiento	36	132	4752	62,2
4. Aprendizaje	33	110	3630	47,5
5. Deporte	32	68	2176	28,5
6. Salud	26	82	2132	27,9
7. Responsabilidad	21	76	1596	20,9
8. Enseñanza	24	64	1536	20,1
9. Cuerpo	20	72	1440	18,9
10. Investigación	21	64	1344	17,6
11. Integralidad	18	67	1206	15,8
12. Motricidad	21	54	1134	14,9
13. Formar	18	58	1044	13,7
14. Disciplina	16	56	896	11,7
15. Respeto	15	47	705	9,2
16. Vocación	12	54	648	8,5
17. Creatividad	15	37	555	7,3
18. Amor	10	46	460	6,0
19. Sociedad	13	35	455	6,0
20. Pasión	11	39	429	5,6
21. Entrenamiento	13	30	390	5,1
Comunidad	10	27	270	3,5
Profesión	9	29	261	3,4
Saber	8	29	232	3,0
Didáctica	10	23	230	3,0
Dedicación	8	28	224	2,9
J= 261				

En el proceso de categorización, efectivamente la dimensión que mayor peso semántico (M=18670) tiene en la Representación Social Hegemónica es la *educativa*, en segunda instancia lo más importante es lo *disciplinar*, e incluye palabras como: deporte, salud, cuerpo y entrenamiento; lo *valórico* en este caso aparece en tercer lugar, seguido del componente de *conocimiento*; finalmente en la Representación Social Hegemónica de este grupo de estudiantes, emerge una cuarta categoría, lo social, la cual aparece representada con la palabra sociedad (ver tabla 16).

Tabla 16.

Categorías de la Representación Social Hegemónica de formación inicial en estudiantes de la UDEA

CATEGORÍA	PESO SEMÁNTICO
EDUCATIVO	18.670
DISCIPLINAR	7.272
VALÓRICO	6.495
CONOCIMIENTO	6.096
SOCIAL	455

En lo referido a la Representación Social sobre *ser maestro*, los estudiantes de la UDEA tienen una riqueza gramatical constituida por 278 palabras, de donde 20 (Conjunto SAM) constituyen la Representación Social Hegemónica, donde la palabra con mayor peso semántico (M= 8300) es *guía*, y aunque las palabras que le siguen en su orden, tienen que ver con lo educativo y el conocimiento (*enseñar*, *formación*, *conocimiento* y *aprendizaje*) la mayoría de palabras restantes (*responsabilidad*, *respeto*, *vocación*, entre otras) tienen que ver con lo valorativo (ver tabla 15).

Tabla 179.

Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes de la UDEA

Palabras definidoras	Frecuencia	Valor semántico	Peso semántico (M)	Distancia semántica (FMG)
1. Guía	50	166	8300	100,0
2. Enseñar	43	133	5719	68,9
3. Formación	39	142	5538	66,7
4. Conocimiento	32	109	3488	42,0
5. Aprendizaje	29	85	2465	29,7
6. Responsabilidad	28	86	2408	29,0
7. Respeto	28	76	2128	25,6
8. Vocación	22	91	2002	24,1
9. Ejemplo	24	68	1632	19,7
10. Saber	21	69	1449	17,5
11. Amor	17	73	1241	15,0
12. Paciencia	22	56	1232	14,8
13. Líder	19	59	1121	13,5
14. Educación	16	50	800	9,6
15. Pedagogía	14	45	630	7,6
16. Comprometido	13	46	598	7,2
17. Motivación	14	38	532	6,4
18. Acompañamiento	13	39	507	6,1
19. Comprensión	12	37	444	5,3
20. Pasión	12	37	444	5,3

Transmitir	10	34	340	4,1
Amigo	10	29	290	3,5
Didáctica	10	26	260	3,1
Creatividad	7	27	189	2,3
Ayudar	8	23	184	2,2
J= 278				

En el análisis de la Representación Social Hegemónica por categorías, efectivamente la categoría que mayor peso semántico presenta es la *valorativa*, seguida de la *educativa* (22589), en donde enseñar, formación y aprendizaje son las principales palabras en la lista de palabras de la Representación Social Hegemónica; en el caso de la categoría *conocimiento*, esta se encuentra conformada por las palabras conocimiento y saber (ver tabla 18).

Tabla 18.

Categorías de la Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes de la UDEA

CATEGORÍA	PESO SEMÁNTICO
VALORATIVO	22.589
EDUCATIVO	15.152
CONOCIMIENTO	4.937

Frente a las actitudes favorables o no con respecto a la *formación inicial y ser maestros*, los estudiantes de la UDEA mostraron valores muy positivos, pues en la valoración de su formación un 94,1% tienen una apreciación buena; en lo referido a la posición frente a *ser maestro*, un 94,1% manifiestan gusto por serlo, y un 97,5% lo consideran como un rol muy importante. De esta manera, los estudiantes de la UDEA no solo tienen un concepto favorable sobre su proceso formativo, sino que

además manifestaron un gran reconocimiento por la profesión docente o su futuro rol como maestros.

Tabla 19.

Actitudes frente a la formación inicial y ser maestro en estudiantes de la UDEA

Variable	Valores	n	%
Valoración de la formación inicial	Muy mala	1	,5
	Aceptable	11	5,4
	Buena	114	56,2
	Muy buena	77	37,9
Gusto por ser maestro	Si	191	94,1
	No	12	5,9
Importancia de ser maestro	Muy poco importante	1	,5
	Poco importante	2	1,0
	Indiferente	2	1,0
	Importante	54	26,6
	Muy importante	144	70,9

n=203

4.3. Representaciones Sociales sobre la formación y ser maestro en estudiantes de la Universidad de San Buenaventura – Medellín (USB).

En general, la Representación Social estuvo conformada por 207 palabras definidoras sobre la *formación inicial*, cuya Representación Social Hegemónica se estableció a partir de 14 palabras, la estructura central más compacta de las cuatro (4) universidades que hicieron parte de este estudio, es decir, la representación que presentó mayor consenso entre los estudiantes; la principal designación de la Representación Social Hegemónica fue la palabra pedagogía (M=6556), seguida de aprendizaje, educación y formar, lo que parece indicar a los parámetros *educativos* como los más relevantes en la estructura central de las Representaciones Sociales sobre la formación en los estudiantes de la USB; en las anteriores Representación Social Hegemónica de las otras universidades indagadas, las palabras que hacían referencia a valores eran muy comunes; para el caso de los estudiantes de la USB,

en la Representación Social Hegemónica solo aparecen dos: responsabilidad y respeto (ver tabla 20).

Tabla 20.

Representación Social Hegemónica de la formación inicial en estudiantes de la USB

Palabras definidoras	Frecuencia	Valor semántico	Peso semántico (M)	Distancia semántica (FMG)
1. Pedagogía	44	149	6556	100,0
2. Aprendizaje	35	126	4410	67,3
3. Educación	33	121	3993	60,9
4. Formar	23	85	1955	29,8
5. Conocimiento	22	76	1672	25,5
6. Enseñanza	21	67	1407	21,5
7. Responsabilidad	17	56	952	14,5
8. Respeto	16	43	688	10,5
9. Salud	13	44	572	8,7
10. Investigación	13	42	546	8,3
11. Disciplina	12	41	492	7,5
12. Deporte	14	28	392	6,0
13. Cuerpo	11	35	385	5,9
14. Saber	12	31	372	5,7
Amor	9	29	261	4,0
Integralidad	8	31	248	3,8
Recreación	9	26	234	3,6
Dedicación	9	24	216	3,3
Didáctica	9	24	216	3,3
J= 207				

En el proceso de categorización o establecimiento de multisignificados, efectivamente el componente *educativo* es el que presenta mayor peso semántico (M=18321); le sigue en su orden, aunque muy de lejos, la categoría de *conocimiento*, compuesto por las palabras: conocimiento, investigación y saber; lo *valórico* (responsabilidad y respeto) se sitúa como en un tercer lugar, y la categoría final que determina la Representación Social Hegemónica, es la *disciplinar*, cuyas palabras definidoras son salud, deporte y cuerpo (ver tabla 21).

Tabla 21.

Categorías de la Representación Social Hegemónica de la formación inicial en estudiantes de la USB

CATEGORÍA	PESO SEMÁNTICO
EDUCATIVO	18.321
CONOCIMIENTO	2.590
VALÓRICO	2.132
DISCIPLINAR	1.349

Frente a la Representación Social sobre *ser maestro* en este grupo poblacional, la red completa estuvo compuesta por 200 palabras, su Representación Social Hegemónica se conformó con 18 palabras, donde la palabra con mayor peso semántico (M=4716) fue formación; en tercer y quinto lugar, también aparecen palabras referidas a lo educativo, enseñar y educación; en lo valorativo se evidencia la presencia de muchas más palabras, 11 en total, en donde el respeto y ser un guía encabezan esta categoría; las palabras conocimiento y saber, también aparecen como componentes de la Representación Social Hegemónica sobre *ser maestro* en los estudiantes de la USB (ver tabla 22).

Tabla 22.

Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes de la USB

Palabras definidoras	Frecuencia	Valor semántico	Peso semántico (M)	Distancia semántica (FMG)
1. Formación	36	131	4716	100,0
2. Conocimiento	32	108	3456	73,3
3. Enseñar	30	108	3240	68,7
4. Respeto	21	69	1449	30,7
5. Educación	19	69	1311	27,8
6. Guía	16	65	1040	22,1
7. Pedagogía	17	61	1037	22,0
8. Amor	16	61	976	20,7
9. Saber	17	45	765	16,2
10. Aprendizaje	16	47	752	15,9

11.	Vocación	10	46	460	9,8
12.	Humanista	11	38	418	8,9
13.	Paciencia	12	33	396	8,4
14.	Comprometido	10	35	350	7,4
15.	Responsabilidad	10	34	340	7,2
16.	Dedicación	10	33	330	7,0
17.	Pasión	9	31	279	5,9
18.	Líder	12	23	276	5,9
Innovación		8	22	176	3,7
Integral		7	25	175	3,7
Investigación		7	23	161	3,4
Amigo		7	22	154	3,3
Comprensión		7	22	154	3,3
J=200					

En el análisis por categorías, efectivamente la categoría *educativa* es la de mayor peso semántico (M=11056), luego aparece la dimensión *valórica*, que presentan la mayoría de las palabras de la Representación Social Hegemónica: respecto, guía, amor, vocación, humanista, paciencia, comprometido, responsabilidad, dedicación, pasión y líder; la última categoría que determina la Representación Social Hegemónica es la referida al *conocimiento* (ver tabla 23).

Tabla 23.

Categorías de la Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes de la USB

CATEGORÍA	PESO SEMÁNTICO
EDUCATIVO	11.056
VALORATIVO	6.314
CONOCIMIENTO	4.221

Todas las palabras definidoras de la Representación Social Hegemónica, tanto sobre la *formación inicial* como sobre *ser maestro*, en los estudiantes de la USB denotan una actitud favorable; al indagar directamente sobre lo que perciben de su formación, un 84,7% de ellos tienen una valoración buena de su programa, aunque alta, es la valoración más baja de las cuatro universidades indagadas; con

respecto a *ser maestro*, un 92,7% de los indagados manifiesta tener gusto por serlo, y al preguntar por la importancia de *ser maestro*, un 95,6% de ellos manifestó que efectivamente lo es (ver tabla 24).

Tabla 24.

Actitudes frente a la formación inicial y ser maestro en estudiantes de la USB

Variable	Valores	n	%
Valoración de la <i>formación inicial</i>	Mala	1	,7
	Aceptable	20	14,6
	Buena	76	55,5
	Muy buena	40	29,2
Gusto por <i>ser maestro</i>	Si	127	92,7
	No	10	7,3
Importancia de <i>ser maestro</i>	Muy poco importante	3	2,2
	Indiferente	3	2,2
	Importante	36	26,3
	Muy importante	95	69,3

n=137

4.4. Representaciones Sociales sobre la formación y *ser maestro* en estudiantes de la Universidad Católica de Oriente (UCO)

En los estudiantes de la UCO la riqueza gramatical (valor J) de la Representación Social sobre la *formación inicial* estuvo conformada por 157 palabras y la Representación Social Hegemónica estuvo compuesta por 24 palabras, siendo un núcleo de representación bastante amplio; la palabra con mayor peso semántico fue aprendizaje (M=1533), seguida de formar y enseñanza, lo que muestra ya una inclinación hacia lo educativo; en esta Representación Social Hegemónica, también se nota la presencia de muchos valores, entre ellos: integralidad, responsabilidad, disciplina y responsabilidad entre otros (ver tabla 25).

Tabla 25.

Representación Social Hegemónica de la formación inicial en estudiantes de la UCO

Palabras definidoras	Frecuencia	Valor semántico	Peso semántico (M)	Distancia semántica (FMG)
1. Aprendizaje	21	73	1533	100,0
2. Formar	17	56	952	62,1
3. Enseñanza	16	49	784	51,1
4. Integralidad	15	49	735	47,9
5. Educación	15	46	690	45,0
6. Conocimiento	12	39	468	30,5
7. Responsabilidad	11	39	429	28,0
8. Disciplina	8	30	240	15,7
9. Respeto	9	26	234	15,3
10. Pedagogía	9	21	189	12,3
11. Salud	7	27	189	12,3
12. Didáctica	8	20	160	10,4
13. Juego	8	20	160	10,4
14. Cuerpo	6	26	156	10,2
15. Saber	7	21	147	9,6
16. Valores	7	21	147	9,6
17. Motricidad	6	20	120	7,8
18. Organizada	6	19	114	7,4
19. Dedicación	6	18	108	7,0
20. Pasión	5	17	85	5,5
21. Deporte	6	14	84	5,5
22. Humanista	5	16	80	5,2
23. Persona	4	20	80	5,2
24. Sociedad	5	16	80	5,2
Capacidades físicas	5	14	70	4,6
Movimiento	5	14	70	4,6
Formador	4	17	68	4,4
Orientación	4	17	68	4,4
Profesión	4	17	68	4,4

J= 157

En el proceso de categorización, la Representación Social Hegemónica en efecto estuvo mayormente compuesta por el componente *educativo* ($M=4422$), seguido de la categoría *valórica*, un tercer componente fue el campo *disciplinar*

determinado por las palabras: salud, juego, cuerpo, motricidad y deporte; la categoría de *conocimiento* involucró el conocimiento y el saber; finalmente, en este grupo de estudiantes emergió la categoría social, aunque con un peso semántico muy bajo (M=80) (ver tabla 26).

Tabla 26.

Categorías de la Representación Social Hegemónica de formación en estudiantes de la UCO

CATEGORÍA	PESO SEMÁNTICO
EDUCATIVO	4.422
VALÓRICO	2.138
CONOCIMIENTO	615
DISCIPLINAR	554
SOCIAL	80

Frente a la Representación Social Hegemónica sobre *ser maestro* en los estudiantes de la UCO, el valor J fue de 167 palabras definidoras, la Representación Social Hegemónica estuvo conformada por 16 palabras lo que la constituye en un núcleo figurativo compacto, la Representación Social Hegemónica estuvo encabezada por la palabra formación (M=2225), seguida de la palabra guía (M=1292); la Representación Social Hegemónica en este grupo en particular no genera de entrada una tendencia temática, se mezclan a lo largo de la Representación Social Hegemónica, palabras de tipo educativo y valórico principalmente (ver tabla 27).

Tabla 27.

Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en estudiantes de la UCO

Palabras definidoras	Frecuencia	Valor semántico	Peso semántico (M)	Distancia semántica (FMG)
1. Formación	25	89	2225	100,0
2. Guía	19	68	1292	58,1
3. Conocimiento	15	53	795	35,7
4. Enseñar	16	48	768	34,5
5. Educación	14	50	700	31,5
6. Amor	10	42	420	18,9
7. Responsabilidad	11	38	418	18,8
8. Amigo	10	26	260	11,7
9. Respeto	8	26	208	9,3
10. Aprendizaje	8	23	184	8,3
11. Vocación	6	28	168	7,6
12. Saber	7	22	154	6,9
13. Educador	6	23	138	6,2
14. Integral	5	24	120	5,4
15. Compartir	6	19	114	5,1
16. Persona	6	19	114	5,1
Líder	5	22	110	4,9
Acompañamiento	6	17	102	4,6
Apoyar	6	16	96	4,3
Tolerancia	6	16	96	4,3
Comprensión	6	15	90	4,0
J=167				

En el análisis categórico, la principal categoría en la Representación Social Hegemónica es la *educativa* ($M=4015$), compuesta por palabras como: formación, enseñar, educación, aprendizaje y educador; la categoría *valórica* ($M=3114$) se conforma a partir de designaciones como: guía, amor, amigo, respeto, entre otras, que infieren una representación de maestro como norte y persona cercana al mismo tiempo; finalmente, la Representación Social Hegemónica sobre maestro en este grupo de estudiantes la conforma la categoría *conocimiento* (ver tabla 26).

Tabla 28.

Categorías de la Representación Social Hegemónica de ser maestro en estudiantes de la UCO

CATEGORÍA	PESO SEMÁNTICO
EDUCATIVO	4.015
VALORATIVO	3.114
CONOCIMIENTO	949

En términos actitudinales, como se apreció en lo anterior, todas las palabras de la Representación Social Hegemónica, al igual que muchas que hacen parte de la Representación Social Periférica tienen una inclinación favorable, tanto frente a la formación como a *ser maestro*; esto se confirma en las repuestas sobre la valoración del proceso formativo que es calificada en un 89,7% como buena; frente a *ser maestro* la actitud es mucho mejor, pues al indagar si tienen gusto por *ser maestro* un 95,4% manifiesta que sí, y al valorar la importancia de *ser maestro* un 97,7% de los estudiantes lo confirma (ver tabla 29).

Tabla 29.

Actitudes frente a la formación inicial y ser maestro en estudiantes de la UCO

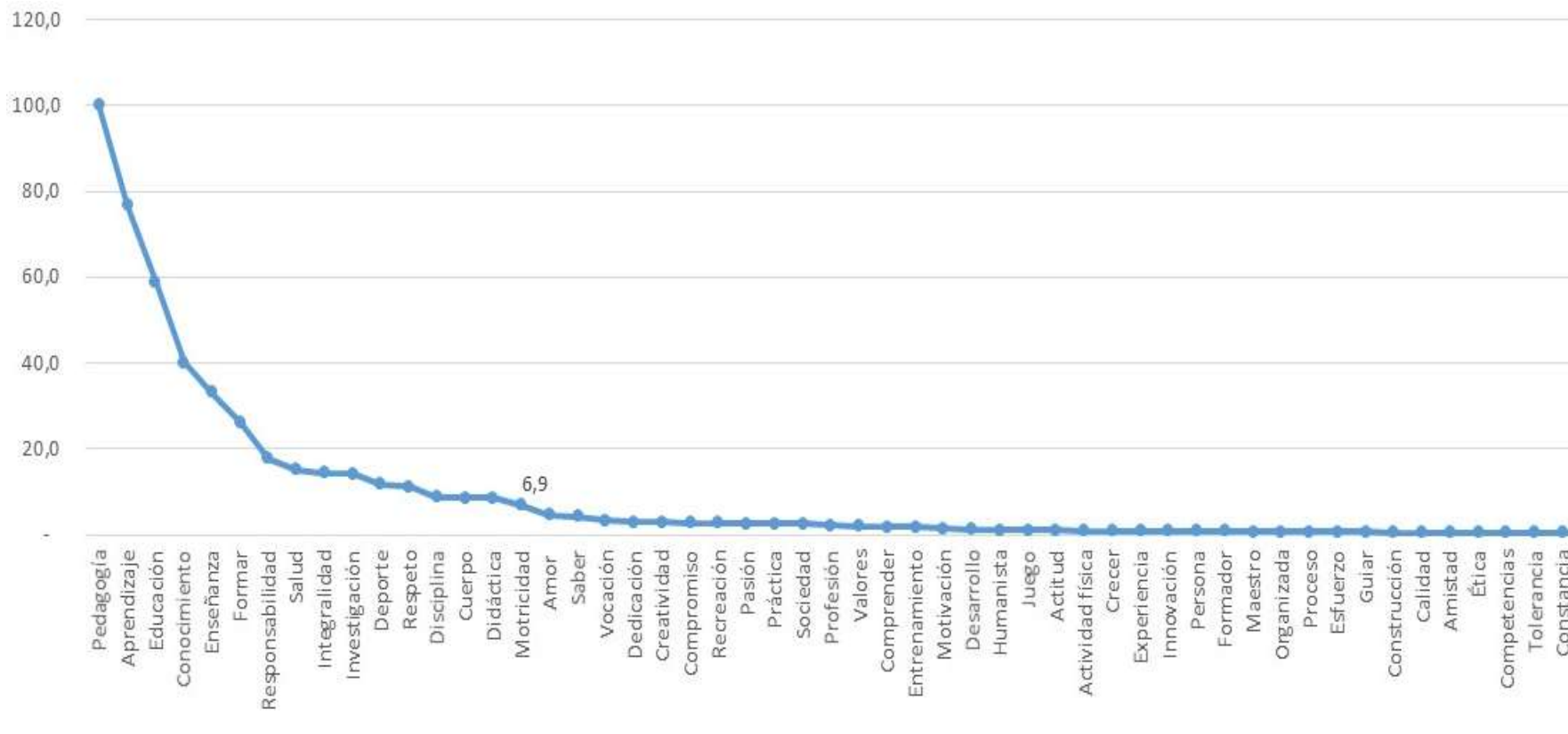
Variable	Valores	N	%
Valoración de la formación inicial	Aceptable	9	10,3
	Buena	54	62,1
	Muy buena	24	27,6
Gusto por ser maestro	Si	83	95,4
	No	4	4,6
Importancia de ser maestro	Poco importante	1	1,1
	Indiferente	1	1,1
	Importante	22	25,3
	Muy importante	63	72,4

n=87

4.5. Congruencias y discrepancias en las Representaciones Sociales sobre la formación en Educación Física y *ser maestro* en estudiantes del Departamento de Antioquia

En general la Representación Social sobre la *formación inicial* de los estudiantes de Educación Física del Departamento de Antioquia, estuvo constituida por 414 palabras, algunas de las cuales se ilustran en la figura 7; ésta representación encabezó el estudio con base a términos o palabras como pedagogía, aprendizaje y educación, seguido de conocimiento, enseñanza y formar, lo que de una u otra forma denota que efectivamente los discursos institucionales, que a la vez son disposiciones conceptuales, priman en las voces de los estudiantes de Educación Física cuando hablan de su proceso formativo; como puede notar, aunque son muchas las palabras que hacen parte de la representación, no todas tienen un mismo peso semántico (valor M), y al ordenar la red semántica las primeras de ellas suelen acumular los mayores valores M.

Se usa entonces como punto de quiebre (PQ) el valor de referencia de 5% de distancia semántica (valor FMG) mínima frente a la palabra definidora principal (100%) que en el caso de *formación inicial* fue pedagogía; el punto de quiebre fue entonces la palabra motricidad, con una distancia semántica (FMG) de 6,9% (ver figura 7).



Valor J: 414 palabras

Figura 7. Ilustración del punto de quiebre (PQ) en la Representación Social sobre la formación inicial en la muestra general

De este modo las palabras que denotan el *núcleo central de la Representación Social*, o *Representación Social Hegemónica* sobre la *formación inicial* son en su orden: pedagogía, aprendizaje, educación, conocimiento, enseñanza, formar, responsabilidad, salud, integralidad, investigación, deporte, respeto, disciplina, cuerpo, didáctica y motricidad, 16 palabras en total.

El resto de las palabras (398), establecen la *Representación Social Periférica* que, aunque son palabras que representan el concepto estímulo u objeto de representación (ver figura 8) no son las más frecuentes, ni con las mayores valoraciones, pero si, se constituyen en una estructura de soporte que rodea la *Representación Social Hegemónica*; y en general, está compuesta por palabras que aluden a las categorías principales (educativo, valórico, disciplinar y conocimiento) que determinan la Representación Social Hegemónica tales como: práctica, formador, amor, vocación, recreación, entrenamiento, saber, y muchas más.

En la Representación Social Periférica resultante de la recopilación de todos los casos, aparecen palabras que denotan una actitud negativa frente a la formación, y aunque poseen pesos semánticos muy bajos, siguen siendo parte de la Representación Social, destacándose entre ellas: agobiante, desarticulada, mala infraestructura, entre otras (ver figura 8).

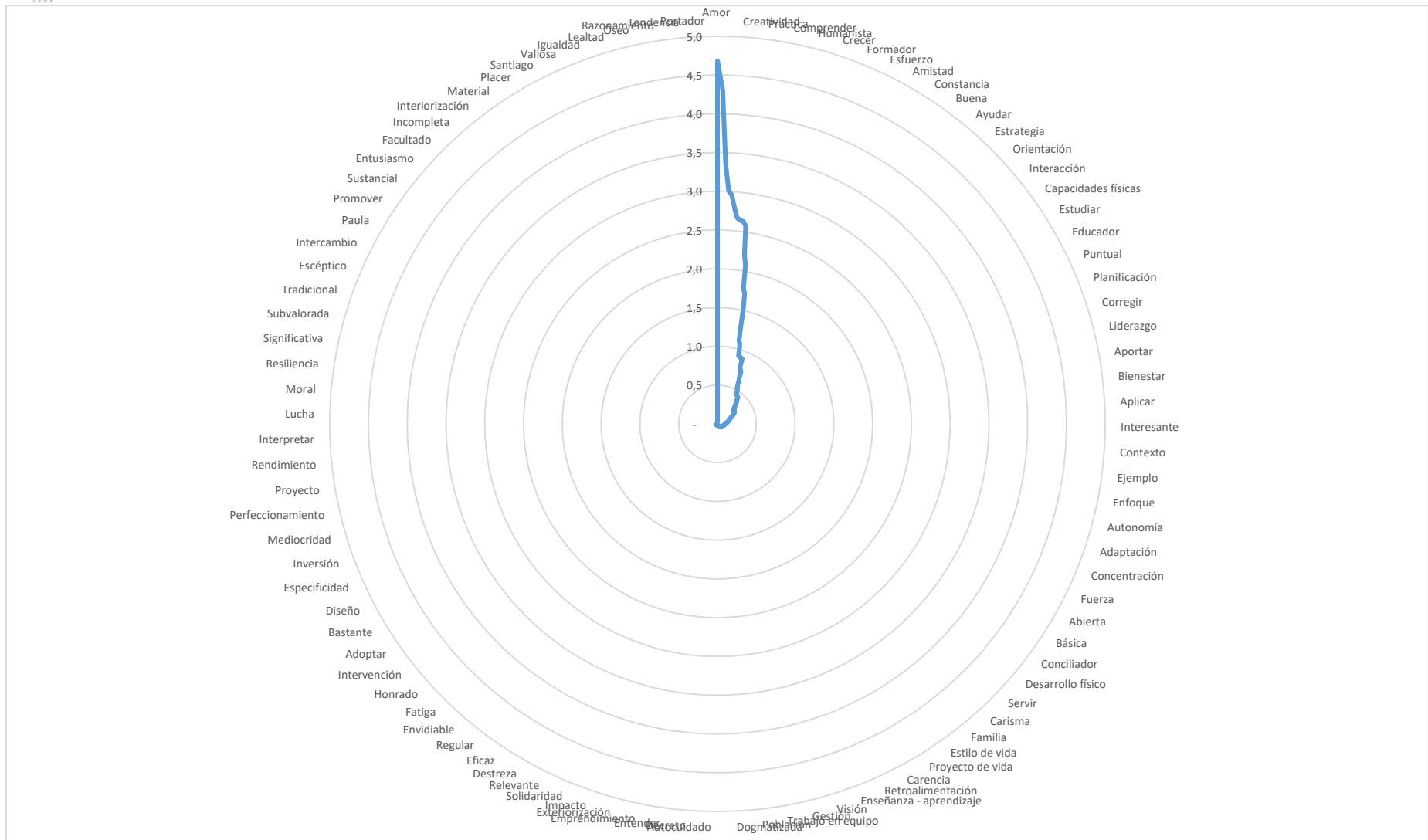


Figura 8. Representación Social Periférica sobre la formación inicial de la muestra general

Frente a la Representación Social Hegemónica sobre la *formación inicial*, se estableció como palabra definidora principal la pedagogía, seguida de aprendizaje y educación, además de enseñanza, formar y didáctica, insinuando así, una tendencia hacia lo educativo en la Representación Social Hegemónica; también aparecieron palabras referidas a valores, tales como responsabilidad, integralidad, respeto y disciplina; igualmente emergen designaciones que ilustran el campo disciplinar como: salud, deporte, cuerpo y motricidad; finalmente, las palabras conocimiento e investigación terminaron de ilustrar el núcleo central de la Representación Social sobre *formación Inicial* (ver figura 9).



Figura 9. Representación Social Hegemónica sobre la formación inicial de la muestra en general

Como se apreció anteriormente, en el análisis de las Red Semántica Natural, la Representación Social Hegemónica en general sobre la *formación inicial*, presenta como palabra definidora principal la pedagogía, aspecto que comparten los estudiantes del PCJIC, la UDEA y la USB, en el caso de la UCO, la palabra

principal es aprendizaje (ver figura 10), lo que en términos conceptuales, más que una discrepancia, es una apuesta más específica por la pedagogía en los estudiantes de la UCO, pues al fin de cuentas, la pedagogía es el estudio y reflexión sobre la educación y esto incluye el proceso de aprendizaje.

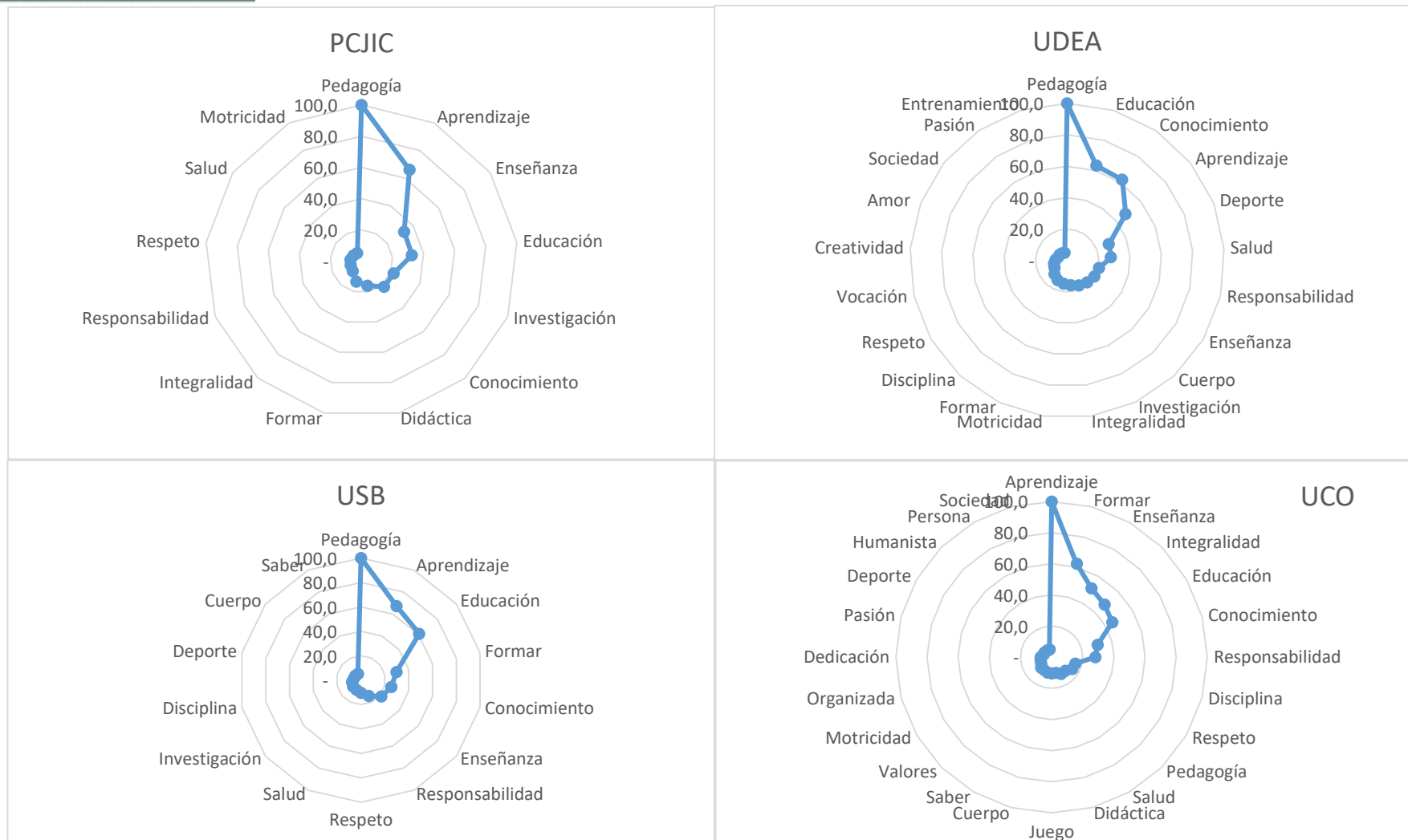


Figura 10. Representaciones Sociales Hegemónicas de la formación inicial por universidades en la muestra general

En el análisis categorial, se confirmó la categoría *educativa* (M=237078) como el componente principal de este núcleo, lo siguieron en su orden de peso semántico, *lo valórico, lo disciplinar y el conocimiento* (ver tabla 30).

Tabla 30.

Categorías de la Representación Social Hegemónica sobre la formación inicial en la muestra general

CATEGORÍA	PESO SEMÁNTICO
EDUCATIVO	237.078
VALÓRICO	40.775
DISCIPLINAR	33.054
CONOCIMIENTO	42.453

J= 414

Estas cuatro categorías principalmente son las que determinaron los significados, creencias y conocimientos sobre lo que es la *formación inicial* y que se despliegan a lo largo de toda la Representación Social Hegemónica y toda la riqueza gramatical (J=414) del grupo indagado como puede verse en las figuras 3 y 4 y el anexo E (Redes Semánticas Atlas-ti).

Además, estas categorías se utilizaron para ilustrar los diferentes testimonios recogidos sobre la *formación inicial*, lo cual nutre las Representaciones Sociales sobre la formación, como puede verse en algunos ejemplos en la tabla 31.

Tabla 31.

Relación entre los testimonios de los sujetos indagados y su correspondencia con las diferentes categorías de la Formación Inicial.

CODIGO	TESTIMONIOS SOBRE FORMACIÓN INICIAL	CATEGORÍA
9	<i>“son los aprendizajes que permiten ver y aprender los fundamentos teóricos para ponerlos en práctica teniendo la responsabilidad de trabajar con personas”</i>	EDUCATIVO

86	<i>“la formación profesional para el ejercicio de la docencia”</i>	
431	<i>“formarse para formar”</i>	
587	<i>“tener bases o herramientas que contribuyen al funcionamiento de un aprendizaje significativo para cada individuo”</i>	
5	<i>“la formación es el proceso por el cual se le lleva asignado un orden de enseñanza determinada a la persona o grupo”</i>	
10	<i>“son bases éticas morales, integrales y pedagógicas para desempeñarnos en el campo educativo”</i>	
38	<i>“una responsabilidad y compromiso para con los demás”</i>	
76	<i>“un sujeto que cumpla características y principios tales como la empatía, valores éticos y conocimiento”</i>	VALÓRICO
87	<i>“la formación como licenciado es parte fundamental para la vida, pues es el comienzo de una vocación que será de por vida”</i>	
7	<i>“la formación es el proceso de exploración y prácticas del conocimiento que permite hacer y construirse día tras día escogiendo libremente qué camino tomar”</i>	
44	<i>“formarse como licenciado es convertirse en un ser capaz de llevar a cabo el conocimiento siendo investigador constante sobre su práctica”</i>	CONOCIMIENTO
66	<i>“una herramienta que permite potenciar las capacidades cognitivas, epistemológicas y académicas en la construcción y lo mejora del tejido social”</i>	

71	<i>“una formación integral mirada desde el interior creando un espíritu investigativo”</i>	
1	<i>“algo que me ayuda a adquirir conocimientos para compartirlos y ayudar a otros”</i>	

15	<i>“es un conocimiento bastante amplio y de mucha importancia ya que como futuros licenciados somos quienes vamos a poder cambiar toda la parte de la salud”</i>	
48	<i>“la formación como licenciado es hacer profesionales idóneos para un campo del conocimiento específico, permitiendo la especialización de un área”</i>	
68	<i>“formador para la salud”</i>	DISCIPLINAR
73	<i>“es una satisfacción ya que por medio de nuestra carrera podemos crear conciencia sobre la importancia que tiene la actividad física para la salud física y mental”</i>	
85	<i>“formar personas en un campo del deporte para aprender y enseñar lo importante del deporte, recreación y entrenamiento del cuerpo”</i>	

En la tabla anterior puede detallarse entonces, la emergencia de cuatro categorías principales que tematizan en términos generales cuales son las Representaciones Sociales sobre la *formación inicial*, estas son: lo educativo, lo valórico, conocimiento y lo disciplinar.

La primera (educativa) y dos últimas (disciplinar y conocimiento), son categorías que dan cuenta en gran medida, de las Representaciones Sociales hegemónicas, y que ilustran en general que el proceso formativo de los maestros se ve influenciado por el contexto; éstas categorías reflejan unas posturas en donde es posible establecer que las directrices institucionales y conceptuales imperan en

los testimonios y expresiones de los sujetos indagados; esto para algunos es un discurso reproductivo (Herrera, Basto & Palacio, 2004) pues la teoría pedagógica, el lenguaje de la ciencia y la investigación y sobre todo los conocimientos referidos al campo disciplinar y de acción del *maestro*, son determinados por las instituciones y las lógicas teóricas del mundo académico; lo que no significa un aspecto negativo, más bien debe entenderse como un proceso de aprendizaje y sobre todo de preparación, pues son elementos fundamentales a la hora de desempeñar el rol profesional de *maestro*.

Por otro lado hay que entender, que las universidades e instancias educativas formadoras de maestros, están permeadas por las directrices del gobierno nacional (MEN, 2013) que establecen como deben y que debe hacerse en los procesos de formación inicial de los maestros; lo que además concuerda con la propuesta de habitus de Bourdieu (2007), en donde los agentes sociales reproducen o transforman al campo.

Lo anterior no indica que la Representación Social de la *formación inicial* esté totalmente condicionada, pues el gran aporte en términos de capital de las representaciones ofrecidas por los maestros frente a su formación, es que su proceso formativo también incluye lo valorico, aspecto que no aparece explícito en la política de formación de maestros del país (MEN, 2013), no obstante, emerge con gran fuerza y es el segundo componente que conforma la Representación Social Hegemónica sobre formación.

Otro fundamento clave en las representaciones encontradas, es que los futuros maestros manifiestan, que éstas se han construido o han estado motivadas por otros, especialmente sus maestros y compañeros; esto permite inferir dos cosas, por un lado que el proceso formativo es una experiencia que se construye con el otro, implica alteridad (Larrosa, 2009; Barcena, 2012), pero además, esta

experiencia o viaje con el otro en términos de relacionalidad y diversidad, es un elemento contundente en términos de la calidad del aprendizaje, asunto en el que es necesario tener en cuenta las necesidades y apreciaciones de los demás (Biggs, 2005).

Por el otro lado, el hecho que los sujetos en formación establezcan que sus Representaciones Sociales tienen como una de sus fuentes principales a maestros, contrasta con la idea de Perrenoud (2001) que los *maestros* deben ser formado por profesionales que conozcan su oficio desde adentro, es decir, que sean *maestros* o lo hayan sido (especialmente en la escuela primaria y secundaria), pues estos conocen a fondo las vicisitudes del rol profesional a partir del cual se quiere formar al otro.

A partir de las diferentes voces y expresiones de los maestros en formación, se ofrecen unas designaciones que permite detallar mejor lo que este grupo poblacional percibe, cree o conceptúa sobre la *formación inicial*, así:

Lo educativo hace referencia a aquellos aspectos que se derivan de lo institucional y lo conceptual principalmente, y que son reconocidos por los maestros en formación como elementos constitutivos de su proceso, asuntos que no solo generan aprendizajes en lo profesional, sino que también, denotan una responsabilidad frente a otros; esto puede sintetizarse en el testimonio de uno de los actores indagados al expresar que la formación es:

'formarse para formar' Enc-431

De esta manera la búsqueda de un ideal no está necesariamente ligada a la formación profesional individual, sino que aduce a un asunto de responsabilidad con el otro; la alteridad irrumpe como elemento fundamental en el proceso educativo del

maestro, lo que está claro en las voces de los futuros maestros cuando plantean que su rol está determinado por una postura ética y hospitalaria.

Lo valórico, se constituye en elementos de orden axiológico y actitudinal en términos de lo moral y lo ético, marca una pauta de comportamiento y responsabilidad frente al otro, entendiéndose ese otro como estudiantes, comunidad y sociedad en general; lo que puede inferirse en testimonios como:

‘una responsabilidad y compromiso para con los demás’ Enc-38

Este componente valórico cobra relevancia en la medida en que es un asunto presente en la realidad formativa del maestro, pero no como un componente explícito de su plan de estudios, al parecer se genera en la relación con el otro, en el reconocimiento de su presencia y sobre todo en el compromiso que se adquiere en la tarea de atenderlo.

Conocimiento, esta dimensión hace referencias a aquellos elementos que desde la formación o como característica de *ser maestro*, representan la posibilidad de comprender y explicar la realidad; el saber, el conocer y la investigación, son sus pilares fundamentales:

‘algo que me ayuda a adquirir conocimientos para compartirlos y ayudar a otros’ Enc-01.

Lo disciplinar, refiere específicamente a los objetos y componentes del campo específico de la Educación Física, hace parte fundamental del proceso formativo y, aunque en términos de las Representaciones Sociales abarca los múltiples subcampos de la Educación Física, la salud, el deporte, el cuerpo y la

motricidad son sus principales definidores, como puede apreciarse en este testimonio:

‘es una satisfacción ya que por medio de nuestra carrera podemos crear conciencia sobre la importancia que tiene la actividad física para la salud física y mental’ Enc-73.

Las categorías y testimonios antes ilustrados mostraron un elemento común, o tal vez transversal, en lo que se refiere al *proceso formativo del maestro* visto desde quienes lo vivencian; independiente de la categoría que se tome como referencia del proceso, los futuros licenciados incluyen en muchas de sus designaciones y testimonios que, aunque este proceso formativo se da en ellos, desde el andamiaje institucional, conceptual y personal, su proceso profesional estará dirigido a otros (*Alteridad*), en tanto el ideal de formación de un maestro es fundamentalmente formar a los demás.

Frente a la determinación de lo actitudinal, tanto las palabras como los testimonios sobre la *formación inicial* reflejaron posturas en su mayoría positivas, lo cual se constata en la indagación específica sobre el nivel de aceptación frente a su proceso formativo, en donde un 91,2% de los estudiantes lo consideran bueno, muy pocos (0,5%) realmente tienen una valoración negativa de su programa de formación (ver tabla 32).

Tabla 32.

Actitudes frente a la formación inicial en la muestra general

Variables	Valores	n	%
Valoración de la <i>formación inicial</i>	Muy mala	2	,3
	Mala	1	,2
	Aceptable	52	8,3
	Buena	370	59,0
	Muy buena	202	32,2

Al cruzar la valoración que presentan los estudiantes de Licenciatura en Educación Física del departamento de Antioquia con la variable universidad en la que realizan sus estudios con la prueba Chi cuadrado (X^2), se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$), en donde las principales valoraciones las establecieron los estudiantes del PCJIC y la UDEA (ver tabla 33), es decir, aunque todos los estudiantes tienen una actitud positiva frente a su proceso formativo, los estudiantes de las Universidades públicas, presentan mejor valoración de sus programas formativos.

Tabla 33.

Relación entre la universidad y la valoración de los estudiantes de la formación inicial

Universidad		Valoración de la formación		Total
		Aceptable / Mala	Buena	
Universidad de San Buenaventura	n	21	116	137
	%	15,3%	84,7%	100,0%
Universidad de Antioquia	n	12	191	203
	%	5,9%	94,1%	100,0%
Universidad Católica de Oriente	n	9	78	87
	%	10,3%	89,7%	100,0%
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	n	13	187	200
	%	6,5%	93,5%	100,0%
Total	n	55	572	627
	%	8,8%	91,2%	100,0%

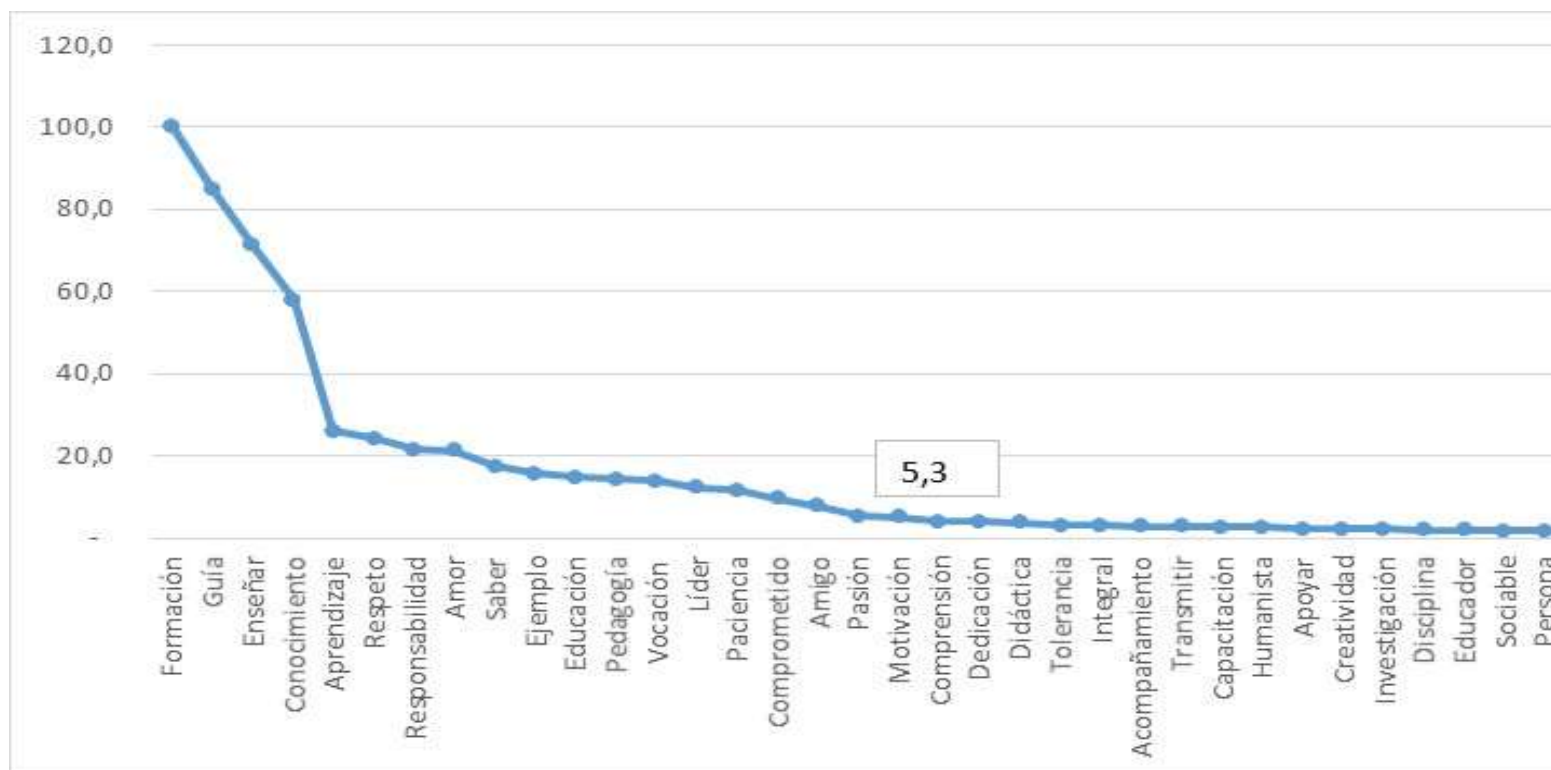
X^2 : 10,99; gl: 3; p: 0,012

Por su parte, las Representaciones Sociales que tienen los estudiantes de Licenciatura en Educación Física del departamento de Antioquia sobre *ser maestro*, estuvo constituida por 367 palabras (ver figuras 11 y 12), esta representación se inicia con palabras tales como: formación, guía, enseñar, conocimiento, aprendizaje, respeto, entre otras, reflejándose así una gran variedad de designaciones frente a lo que significa *ser maestro*. Esta Representación Social

denota aspectos de orden subjetivo, conceptual e institucional, que muestra lo multifacético que pueden ser las miradas frente al *ser maestro*.

En el análisis de lo anterior, de entrada, no se nota una tendencia, lo que hace más imperioso acudir a la determinación del núcleo de la representación, teniendo como punto de quiebre (PQ) la palabra que tuvo una distancia semántica igual o superior a 5%, siendo ésta la palabra motivación con una distancia semántica de 5,3% (ver figura 11); frente a la palabra definidora principal, la cual fue formación (100%), el núcleo central de la Representación Social de maestro lo complementan otras 15 palabras (16 en total) siendo ellas: guía, enseñar, conocimiento, aprendizaje, respeto, responsabilidad, amor, saber, ejemplo, educación, pedagogía, vocación, líder, paciencia, comprometido, amigo, pasión y motivación.

Todas las palabras del *núcleo central* o Representación Social Hegemónica son de talante positivo y, denotan una actitud favorable frente al hecho de *ser maestro*, no obstante, en algunas de las palabras que componen la Representación Social Periférica (350 palabras en total), aparecen, aunque con un peso semántico muy bajo, palabras con designaciones negativas, entre ellas: desánimo, conforme, poco acreditado, subvalorado, entre otras (ver figura 12).



Valor J: 396

Figura 11. Ilustración del punto de quiebre (PQ) en la Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en la muestra general

Facultad

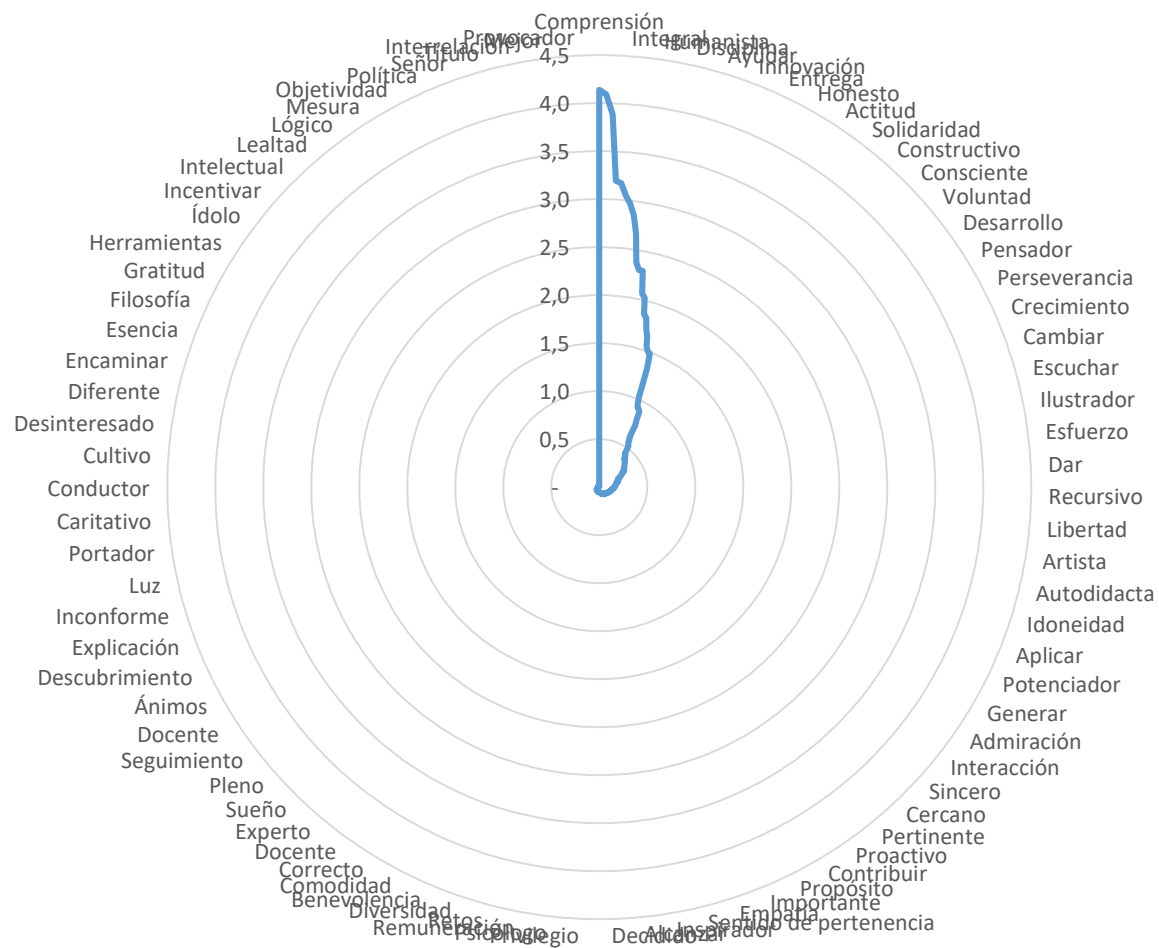


Figura 12. Representación Social Periférica sobre ser maestro en la muestra general

El análisis general de las de la Representación Social Hegemónica sobre *ser maestro*, deja claro que la palabra definidora principal es formación (ver figura 13), y aunque en la Representación Social Hegemónica aparecen otras palabras referidas a lo educativo, tales como enseñar, aprendizaje, educación y pedagogía, el grueso de la representación principal, por lo menos en número de palabras, parece ser aquellas que denotan un talante valórico, verbi gracia: guía, respeto, responsabilidad, amor, ejemplo, vocación, líder, paciencia, comprometido, amigo, pasión y motivación; complementan la Representación Social Hegemónica las palabras conocimiento y saber.

Se destaca entonces en la Representación Social Hegemónica sobre *ser maestro* que los elementos de orden disciplinar no aparecen, aunque si lo hacen en la Representación Social Periférica; por lo tanto, entre los aspectos más destacados en la Representación Social sobre *ser maestro* en los estudiantes de Licenciatura en Educación Física, se destaca lo educativo y los valores y en menor medida el conocimiento, lo propio de la disciplina es un elemento complementario.

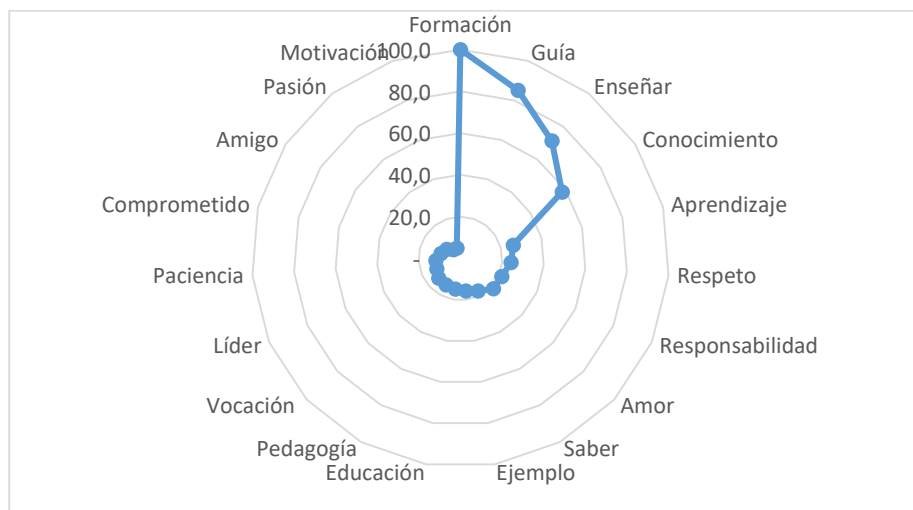


Figura 13. Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en la muestra general

Así mismo, en la Representación Social Hegemónica sobre *ser maestro* se apreció (figura 13) como la palabra con mayor peso semántico, formación; designación que comparten los estudiantes de la USB y la UCO; por su parte los estudiantes del PCJIC y la UDEA (figura 14), se apartan un poco de lo general y se inclinan por la palabra “guía”, lo que pone de manifiesto que los estudiantes de las universidades privadas centran su Representación Social Hegemónica en lo educativo, y los estudiantes pertenecientes a instituciones públicas, ponen un acento fuerte en lo valórico.

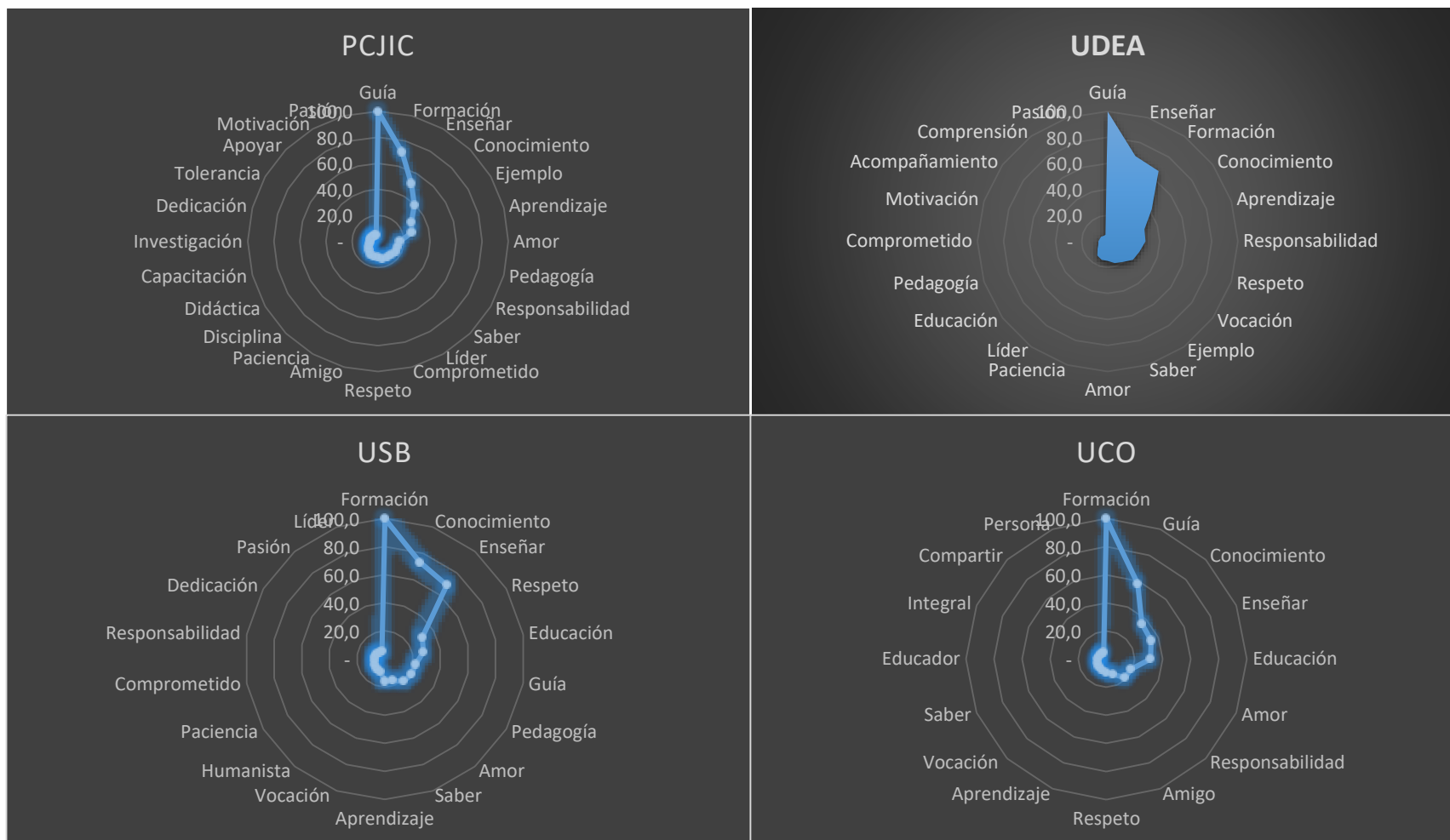


Figura 14. Representaciones Sociales Hegemónicas sobre ser maestro por cada universidad indagada

En el proceso de categorización de la Representación Social Hegemónica, la categoría principal, no hacía alusión a la palabra definidora principal formación; pues fue el componente *valorativo* ($M=147975$), el que se instaura como el de mayor peso semántico en este núcleo figurativo; por lo tanto, aunque la palabra definidora principal tiende a ilustrar la principal categoría de la Representación Social Hegemónica, en este caso la cantidad y pesos semánticos de otras palabras determinaron la categoría principal que para este estudio fueron palabras referidas a valores, configurándose entonces como complementos de la Representación Social Hegemónica las categorías referidas a lo *educativo* y *el conocimiento* (ver tabla 34).

Tabla 34.

Categorías sobre la Representación Social Hegemónica sobre ser maestro en la muestra general

CATEGORÍA	PESO SEMÁNTICO
VALORATIVO	147.975
EDUCATIVO	142.833
CONOCIMIENTO	47.805

$J=367$

Las tres categorías descritas en la tabla anterior sirvieron para organizar y estructurar los diferentes significados, creencias y conocimientos sobre *ser maestro*, las cuales se extienden por toda la Representación Social Hegemónica con un conjunto de palabras 367 en total, de igual modo se emplearon como categorías iniciales en el análisis de los testimonios que determinan la Representación Social en general.

Entre los diferentes testimonios que complementan el análisis de las Redes Semánticas Naturales, se destacan los siguientes (tabla 35):

Tabla 35.

Relación entre los testimonios de los sujetos indagados y su correspondencia con las diferentes categorías de Ser Maestro

CODIGO	TESTIMONIOS SOBRE SER MAESTRO	CATEGORÍA
6	<i>“es tener amor dedicación y pasión por el trabajo por enseñar y ayudar a los alumnos a ser mejores personas”</i>	VALÓRICO
14	<i>“es todo aquel que busca ser más cercano a su alumno ayudando a responder y solucionar su problema”</i>	
16	<i>“es convertirse en un ejemplo para los alumnos”</i>	
22	<i>“para mi ser maestro es una figura representativa que sirve como docente, como padre como amigo en que apoyarse”</i>	
25	<i>“ser una guía para otros”</i>	
18	<i>“ser maestro es tener la capacidad de poder atender al alumno y por ende hacer lo que se tenga al alcance para que este pueda superarse”</i>	EDUCATIVO
32	<i>“es un guía de aprendizaje para nuestros alumnos”</i>	
33	<i>“capacidad de poder impartir conocimientos, generar estrategias metodológicas y con vocación para tratar personas y crear relaciones para generar conocimientos en ellos”</i>	
40	<i>“ser el que aporta para el aprendizaje de las personas”</i>	
52	<i>“es ser persona, a la cual se le debe dar un respeto por su capacidad a enseñar y su compromiso para darse a entender lo que quiere decir”</i>	

1	<i>“individuo que da pautas de conocimiento a otro individuo para que este aprenda a defenderse en la vida”</i>	
26	<i>“facilitador de conocimientos”</i>	
37	<i>“un guía para encaminar a sus alumnos en el camino del conocimiento”</i>	CONOCIMIENTO
50	<i>“ser maestro una persona con muchos conocimientos y con la capacidad de expresar sus saberes”</i>	
54	<i>“es aquel que inspira a dar lo mejor de sí, para que el estudiante descubra nuevos conocimientos”</i>	

Frente a las categorías sobre *ser maestro* como se ha descrito en párrafos anteriores, un aspecto que se detalla en la emergencia de estas Representaciones Sociales, es que lo disciplinar no está presente en la Representación Social Hegemónica; y para el caso de lo que significa *ser maestro*, lo específico del campo de la Educación Física en un componente de las Representación Social Periférica (Ver anexo E), pues el núcleo central de la Representación Social sobre *ser maestro* está compuesta por tres categorías principalmente: lo valórico, lo educativo y el conocimiento y, aunque tienen un orden tanto de peso semántico como de fundamentación diferente a la Representación Social de la *formación inicial*, las palabras y testimonios de los estudiantes indagados son muy similares.

El anterior resultado, aunque se presenta en el contexto de la formación inicial, contrasta con las dimensiones propuestas por Marcelo (1995) para el abordaje del desarrollo profesional del maestro, las cuales son: la comprensión de sí mismo, el desarrollo pedagógico y el teórico y el desarrollo cognitivo.

Lo anterior, puede respaldarse en los diferentes estudios que sobre lo que debe saber el maestro pululan en las lógicas administrativas, tal como son las directrices del

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008; 2017), pero sobre todo lo propuesto en el sistema Colombiano de Formación de Educadores (2013).

En el orden de las posturas conceptuales, las Representaciones Sociales encontradas concuerdan con lo propuesto con autores como Perrenoud (2001), quien ofrece entre los diferentes elementos del saber de un maestro la transposición didáctica, fundamentada en el análisis de las prácticas y para el caso de este estudio de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridas en su labor.

Por su parte Schön (1992), en su propuesta de profesionales reflexivos se destaca para este estudio lo que él llama: competencias propias de su vocación, entre las que se manifiestan con gran fuerza en las representaciones de los *maestros* en formación indagados, ser un guía, respetuoso, responsable, dar ejemplo, tener amor y vocación por lo que hace.

Desde Shulman (2005), es destacable la presencia de elementos tanto conceptuales como personales y contextuales, lo que da cuenta en términos generales de las Representaciones Sociales manifestadas por los estudiantes de Licenciatura en Educación Física del departamento de Antioquia.

Estas representaciones en términos de lo hegemónico (Abric, 2001) se designan a partir de las voces de los estudiantes de la siguiente manera:

Lo valórico, se constituye en elementos de orden axiológico principalmente, en donde ser un guía es la designación más importante sobre lo que significa *ser maestro*; esto denota no solo un asunto de actitud ética y de alteridad, sino una misión o responsabilidad, pues la tarea de maestro está en función de los demás, como lo expresa claramente este actor:

‘es tener amor dedicación y pasión por el trabajo por enseñar y ayudar a los alumnos a ser mejores personas’ ENC-06

Lo educativo, en términos de lo que significa *ser maestro*, se encuentra fundamentado en la formación, la enseñanza y el aprendizaje, demarcando un camino didáctico que implica al estudiante y a otras personas. Lo educativo también es una misión, es una confirmación más del compromiso del maestro con el mundo.

‘es un guía de aprendizaje para nuestros alumnos’ ENC-32

Desde el conocimiento, conocer y saber son condiciones del maestro para atender a su comunidad y facilitar el entendimiento del mundo a otros, es otra de sus tantas tareas; esta dimensión pone de manifiesto la postura mediadora del maestro en el concierto de la educación, tal como se aprecia en el siguiente testimonio:

‘es aquel que inspira a dar lo mejor de sí, para que el estudiante descubra nuevos conocimientos’ ENC-54

Las Representaciones Sociales sobre *ser maestro* en estudiantes de Licenciatura en Educación Física, establecen un elemento principal en su designación, y es la importancia de los valores, lo cual se confirma al analizar el elemento común con las otras dos categorías (*educativo y conocimiento*) que acompañan lo valórico, que es la alteridad, estar en función de otros, por lo tanto, la tarea de *ser maestro*, establece un compromiso con los demás.

En la indagación frente al gusto e importancia de *ser maestro*, en general como se analizó por cada caso, las apreciaciones fueron muy positivas; y al pretender establecer diferencias por universidad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,05$), es decir, independiente de la universidad donde se estudie Educación Física, la actitud frente a *ser maestro* es positiva y favorable.

Actitudes frente al gusto y la importancia de ser maestro en la muestra total.

Variables	Valores	n	%
Gusto por ser <i>maestro</i>	Si	598	95,4
	No	29	4,6
Importancia por ser <i>maestro</i>	Muy poco importante	4	,6
	Poco importante	5	,8
	Indiferente	7	1,1
	Importante	151	24,1
	Muy importante	460	73,4

Finalmente, al indagar en los estudiantes, de dónde creen que provienen sus representaciones, expresan principalmente que fueron los profesores de la universidad (80,5%) los que motivaron sus apreciaciones, seguido de los textos que leen (49,8%), luego le siguen los compañeros de la universidad (33,3%); solo un 13,2% de los estudiantes indagados, no precisa de donde surgen sus apreciaciones frente a su *proceso formativo y ser maestro*.

Tabla 37.

Orígenes de las Representaciones Sociales sobre la formación inicial y ser maestro

VARIABLES	Valores	n	%
Profesores de la Universidad	No	122	19,5
	Si	505	80,5
Compañeros de la universidad	No	418	66,7
	Si	209	33,3
Eventos de la Universidad	No	460	73,4
	Si	167	26,6
Eventos fuera de la Universidad	No	486	77,5
	Si	141	22,5
Textos	No	315	50,2
	Si	312	49,8
Bases de datos	No	515	82,1
	Si	112	17,9
Redes sociales	No	545	86,9
	Si	82	13,1
Internet	No	555	88,5
	Si	72	11,5
Medios de comunicación	No	554	88,4
	Si	73	11,6
Percepción acerca del origen de las Representaciones Sociales	Establece un origen	544	86,8
	No lo puedo precisar	83	13,2

4.6. Confirmación de la centralidad de las Representaciones Sociales sobre la formación inicial y ser maestro

Dado que este estudio se basó principalmente en el Enfoque Estructural de las Representaciones Sociales propuesto por Abric (2001), fue necesario dar cuenta de

tres aspectos: determinar el **contenido de la representación** y de **su estructura** - asuntos que ya se han abordado en los capítulos anteriores - y un tercer elemento, que consiste en **determinar la centralidad** de las Representaciones Sociales, esto último demandó un trabajo de investigación posterior, de tipo metodológico, no experimental descriptivo (Polit y Hungler, 2005); para el cual se diseñaron dos cuestionarios, uno sobre la *formación inicial* y otro sobre lo que significa *ser maestro*.

Para la segunda toma de datos, se realizó un muestreo no probabilístico, a partir de los requerimientos de Carretero y Pérez (2005), quienes establecen que por cada ítem del cuestionario a validar se requieren entre 5 y 10 sujetos; y teniendo en cuenta que los cuestionarios tenían entre 16 y 19 reactivos, se requirió de mínimo una muestra de 190 sujetos, aunque finalmente se logró encuestar a 240 estudiantes, los cuales se escogieron proporcionalmente entre las cuatro universidades que hicieron parte del estudio.

Para el establecimiento de la validez de contenido de los dos cuestionarios de *formación inicial* y *ser maestro*, se tomaron los datos de las Representaciones Sociales Hegemónicas las cuales constituyen los núcleos centrales de los dos constructos y que emergieron luego del análisis de la Redes Semánticas Naturales aplicadas en el primer trabajo de campo, y que implicó a 627 estudiantes, tal como lo propone Lo Monaco et al (2016) cuando se validan instrumentos a partir de las Representaciones Sociales.

Una vez terminado este segundo trabajo de campo, se procedió a determinar la posibilidad de realizar un análisis multifactorial para la determinación de dimensiones de los dos cuestionarios; se aplicó entonces la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de Bartlett, encontrándose valores muy positivos para proceder con el análisis exploratorio y confirmatorio.

En el cuestionario sobre *formación inicial* la prueba de KMO fue de 0,832 lo que indica un valor muy alto, que se confirma con una significancia estadística en la prueba

de esfericidad de Bartlett ($p < 0,001$), valores muy similares se obtuvieron para el cuestionario sobre *ser maestro* ($KMO = 0,833$; $p < 0,001$) (ver tabla 38).

Tabla 38.

Valores de *KMO* y *Esfericidad* para los cuestionarios de formación inicial y ser maestro

KMO y prueba de Bartlett cuestionario <i>formación inicial</i>		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,832
	Chi-cuadrado	2268,586
Prueba de esfericidad de	aproximado	
Bartlett	GI	120
	Sig.	,000
KMO y prueba de Bartlett cuestionario sobre <i>ser maestro</i>		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,833
	Chi-cuadrado	3315,212
Prueba de esfericidad de	aproximado	
Bartlett	GI	171
	Sig.	,000

No obstante los resultados anteriores, al revisar la propuesta de agrupación de los reactivos a partir del Método de Rotación Varimax y Análisis de Componentes Principales (exploratorio y Confirmatorio), los ítems desde el punto de vista teórico o empírico fueron difíciles de agrupar y nominar (Ver anexo F), pues como manifiesta Morales (2011, p.21): “las consideraciones estadísticas solas no garantizan unos resultados con significación conceptual”, por lo que se decide establecer las dimensiones a partir de su cercanía temática tal como lo propone Vargas Salgado et al (2016); las dimensiones entonces se agrupan en las categorías que emergen de las palabras definidoras de las Representación Social Hegemónica. La fiabilidad de estas dimensiones y los cuestionarios en general se realizaron a partir del modelo de Alfa de Cronbach (Celina & Campo, 2005), los resultados fueron como sigue:

La fiabilidad del cuestionario sobre *formación inicial* fue muy alta según el modelo de Alfa de Cronbach (0,903), lo que indica que es una prueba que da cuenta

del constructo que mide. Por otro lado, al evaluar la relevancia de cada uno de los ítems para la escala general, se encontró que, si se llegara a eliminar cualquiera de los ítems, la confiabilidad del cuestionario disminuiría, por lo que cada uno de los reactivos permanece en el cuestionario (ver tabla 39).

Tabla 39.

Estadísticos total-elemento cuestionario de formación inicial

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
F1	66,217	41,191	,544	,697	,898
F2	66,275	40,501	,607	,776	,897
F3	66,383	38,748	,591	,643	,897
F4	66,283	39,099	,624	,660	,895
F5	66,308	39,712	,687	,677	,894
F6	66,417	38,872	,667	,641	,894
F7	66,442	39,227	,567	,475	,897
F8	66,658	37,314	,632	,625	,896
F9	66,408	39,389	,600	,665	,896
F10	66,492	39,916	,478	,491	,901
F11	66,342	40,443	,506	,514	,899
F12	66,333	39,503	,601	,667	,896
F13	66,433	39,878	,583	,603	,897
F14	66,333	39,905	,550	,575	,898
F15	66,192	41,796	,417	,477	,902
F16	66,233	40,096	,632	,583	,896

También se estableció la confiabilidad de cada una de las dimensiones del cuestionario sobre formación inicial, y se encontraron resultados favorables en la mayoría de ellas (Alfa de Cronbach > 0,729); en la dimensión de Conocimiento el valor de Alfa de Cronbach fue apenas aceptable (0,664)¹³; lo que muestra que las dimensiones también son un buen reflejo de las Representaciones Sociales de los estudiantes sobre su formación (tabla 40).

Tabla 40.

¹³ El valor de alfa de Cronbach es mínimamente aceptable entre 0,65 y 0,70 (Barraza, 2007).

Dimensión	Alfa de Cronbach	N de elementos	Ítems o reactivos
Conocimiento	,664	2	4, 10
Disciplinar	,729	4	8,11, 14, 16
Educativa	,815	6	1, 2, 3, 5, 6, 15
Valórica	,796	4	7, 9, 12, 13
<i>Formación inicial total</i>	,903	16	

Siguiendo con el propósito con el cual se diseñó el cuestionario sobre la *formación inicial*, verificar la teoría del núcleo central propuesta por Abric (2001), al evaluar los resultados de la aplicación del mismo, se encontró que todos los ítems presentan valoraciones positivas o favorables, por encima de 4,1 lo que es una calificación positiva; por lo tanto, se verifica que todas las palabras que constituyen la Representación Social Hegemónica sobre la formación siguen siéndolo, aunque no con el mismo orden. La palabra definidora principal de la Representación Social en este segundo trabajo de campo fue didáctica (m=4,6, dt: 0,5) y la pedagogía que fue la palabra principal en el análisis de las Redes Semánticas Naturales (primer trabajo de campo), aparece en segundo lugar con valores similares a didáctica; lo que se sigue manteniendo es el componente educativo como elemento esencial en la Representación Social sobre la *formación inicial*; se confirma igualmente la actitud positiva de los estudiantes frente a su proceso de formación como *maestros*.

Tabla 41.

Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario sobre la formación inicial

Numero	Ítem	Media	Desviación típica
F15	Didáctica	4,6	0,5
F1	Pedagogía	4,6	0,5
F16	Motricidad	4,6	0,6
F2	Aprendizaje	4,5	0,5
F4	Conocimiento	4,5	0,7
F5	Enseñanza	4,5	0,6
F12	Respeto	4,5	0,7
F14	Cuerpo	4,5	0,7
F11	Deporte	4,4	0,6
F3	Educación	4,4	0,8
F9	Integralidad	4,4	0,7
F6	Formar	4,4	0,7
F13	Disciplina	4,4	0,6
F7	Responsabilidad	4,3	0,7
F10	Investigación	4,3	0,7
F8	Salud	4,1	0,9

La fiabilidad del cuestionario sobre lo que significa *ser maestro*, también fue muy alta en el modelo de Alfa de Cronbach (0,933), lo que indica que es una prueba que da cuenta del constructo que indaga. Por otro lado, al evaluar la relevancia de cada uno de los ítems para la escala general, se encontró que, si se llegara a eliminar cualquiera de los ítems, la confiabilidad del cuestionario disminuiría, por lo que cada uno de los reactivos permanece en el cuestionario (ver tabla 42).

Tabla 42.

Estadísticos total-elemento cuestionario sobre ser maestro

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
M1	82,450	45,437	,496	,932
M2	82,592	42,820	,756	,927
M3	82,600	43,722	,665	,929
M4	82,625	43,633	,724	,928
M5	82,642	43,896	,656	,929
M6	82,508	43,632	,684	,928

Facultad de Educación

M7	82,550	43,679	,684	,928
M8	82,708	42,768	,698	,928
M9	82,542	43,881	,656	,929
M10	82,708	43,103	,636	,929
M11	82,517	44,519	,613	,930
M12	82,492	44,469	,586	,930
M13	82,508	45,054	,529	,931
M14	82,625	44,604	,444	,934
M15	82,667	42,365	,640	,930
M16	82,750	43,720	,498	,933
M17	82,558	43,210	,707	,928
M18	82,492	44,167	,685	,929
M19	82,467	44,166	,701	,928

Al establecer la confiabilidad de cada una de las dimensiones, se encontraron resultados favorables en la mayoría de ellas, en la dimensión educativa, el Alfa de Cronbach fue de 0,789, y en la valórica de 0,901, en el caso de la dimensión de conocimiento fue apenas aceptable 0,664, estos valores indican que las dimensiones también son un buen reflejo de las Representaciones Sociales de los estudiantes sobre lo que significa *ser maestro* (ver tabla 43).

Tabla 43.

Estadísticos de fiabilidad cuestionario sobre ser maestro

Dimensión	Alfa de Cronbach	N de elementos	Ítems o reactivos
Conocimiento	,664	2	4, 9
Educativa	,789	5	1, 3, 5, 11, 12
Valórica	,901	12	2, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
<i>Ser maestro</i> total	0,933	19	

En el proceso de verificación de la teoría del núcleo central propuesta por Abric (2001), al evaluar los resultados de la aplicación del cuestionario sobre lo que significa *ser maestro*, se encontró que todos los ítems presentan valoraciones muy altas por encima de 4,4, lo que es una calificación muy positiva; por lo tanto se verifica que todas las palabras que constituyen la Representación Social Hegemónica sobre lo que significa *ser maestro* aún permanecen, y aunque el orden de las palabras varía sustancialmente, la palabra definidora principal: formación,

sigue siendo la que presenta mejor valoración ($m=4,7$, $dt: 0,45$), y el componente valórico sigue siendo categóricamente lo más relevante en la Representación Social sobre *ser maestro*. Se confirma igualmente, la actitud positiva o muy favorable de los estudiantes frente a lo que significa *ser maestro* (ver tabla 44).

Tabla 44.

Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario sobre ser maestro

Número	Ítem	Media	Desviación típica
M1	Formación	4,72	0,45
M19	Motivación	4,70	0,46
M12	Pedagogía	4,68	0,50
M18	Pasión	4,68	0,47
M6	Respeto	4,66	0,53
M13	Vocación	4,66	0,48
M11	Educación	4,65	0,48
M9	Saber	4,63	0,52
M7	Responsabilidad	4,62	0,52
M17	Comprometido	4,61	0,55
M2	Guía	4,58	0,56
M3	Enseñar	4,57	0,53
M4	Conocimiento	4,54	0,50
M14	Líder	4,54	0,62
M5	Aprendizaje	4,53	0,52
M15	Paciencia	4,50	0,70
M8	Amor	4,46	0,61
M10	Ejemplo	4,46	0,62
M16	Amigo	4,42	0,68

Dimensiones de los cuestionarios

Como se mostró anteriormente, los cuestionarios fueron ordenados temáticamente en varias dimensiones; para el caso del cuestionario sobre la *formación inicial* este presenta 4, las cuales son: Conocimiento, Disciplinar, Educativa y Valórica, las cuales están compuestas por diferentes ítems (ver tabla 45), y cada ítem está constituido por 5 posibles repuestas (escala Likert):

- (1) Muy en desacuerdo.
- (2) En desacuerdo.
- (3) Indiferente.
- (4) De acuerdo
- (5) Muy de acuerdo

El cuestionario sobre *ser maestro* tiene 3 dimensiones a saber: Conocimiento, Educativa y Valórica, compuestas también por diferentes ítems (ver tabla 46), con las mismas opciones de respuesta descritas anteriormente.

Para la valoración de la puntuación total de los cuestionarios y de cada una de sus dimensiones, se suman los valores de cada ítem (entre 1 y 5) y se divide por el número de ítems de cada dimensión o del cuestionario total. Los valores obtenidos de este proceso darán como resultado una variable continua, que también tendrá valores entre 1 y 5, donde 1 implica la valoración más negativa y 5 la valoración más positiva.

Estos valores también se pueden clasificarse en tres categorías (Ordinales) que serían actitudes frente al *proceso formativo* y *ser maestro*, de la siguiente forma:

- Desfavorable (valores entre 1,00 y 2,33)
- Indiferente (valores entre 2,34 y 3,66)
- Favorable (valores entre 3,67 y 5,00)

Tabla 45.

Dimensiones del cuestionario de formación inicial

Dimensión	N de elementos	Ítems o reactivos
Conocimiento	2	4, 10
Disciplinar	4	8,11, 14, 16
Educativo	6	1, 2, 3, 5, 6, 15
Valórico	4	7, 9, 12, 13
<i>Formación inicial</i> total	16	

Tabla 46.

Dimensiones del cuestionario sobre ser maestro

Dimensión	N de elementos	Ítems o reactivos
Conocimiento	2	4, 9
Educativa	5	1, 3, 5, 11, 12
Valórica	12	2, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18
<i>Ser maestro total</i>	19	

Al correlacionar las diferentes variables que componen las dimensiones tanto de la actitud frente a la *formación inicial* como las de *ser maestro*, se encontró que todas las dimensiones referidas a la formación y su valor total, presentan relaciones positivas entre moderadas y altas (Rho Spearman= 0,424 – 0,627) con las dimensiones y el valor total de la actitud frente a *ser maestro*; lo que indica, que entre mejor es la actitud frente al proceso formativo, mejor es la predisposición para ser maestro; relaciones que además presentaron asociaciones estadísticamente significativas ($p < 0,01$) (Ver tabla 47).

Esto lleva a concluir que, establecer procesos de formación acordes con las expectativas, opiniones y actitudes de los estudiantes especialmente en los componentes referidos al conocimiento, lo disciplinar, lo educativo y lo valórico, sentará las bases para formar mejores *maestros*.

Tabla 47.

Correlaciones (Rho de Spearman) entre la Formación Inicial y Ser Maestro

Variables		Dimensión conocimiento - Ser Maestro	Dimensión educativa – Ser maestro	Dimensión valórica - Ser Maestro	Valor total Ser Maestro
Dimensión conocimiento - Formación Inicial	r_s	,436**	,439**	,487**	,494**
	P	,000	,000	,000	,000
Dimensión disciplinar - Formación Inicial	r_s	,479**	,463**	,537**	,545**
	P	,000	,000	,000	,000

Facultad de Educación

Dimensión educativa - Formación Inicial	r_s	,578**	,629**	,440**	,525**
	P	,000	,000	,000	,000
Dimensión valórica - Formación Inicial	r_s	,424**	,508**	,472**	,505**
	P	,000	,000	,000	,000
Valor total Formación Inicial	r_s	,571**	,605**	,562**	,607**
	P	,000	,000	,000	,000

n=240

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Todas las variables presentaron distribución no normal (kolmogorov – smirnov; $p < 0,05$) (Ver anexo F).

Se presentan a continuación las versiones definitivas de los cuestionarios sobre la actitud frente a la *formación inicial y ser maestro*, que pueden usarse para estudios ulteriores o para procesos de indagación curricular en las instituciones con programas similares o afines.

CUESTIONARIOS SOBRE LA ACTITUD FRENTE A LA *FORMACIÓN INICIAL Y SER MAESTRO*

Encabezado

El siguiente cuestionario tiene como fin indagar la representación que tiene usted sobre su proceso formativo como licenciado y/o sobre lo que significa *ser maestro*. Es muy importante conocer su opinión con el fin de mejorar los procesos formativos en el campo de la Educación Física.

Variables sociodemográficas sugeridas

PERFIL SOCIAL Y ACADÉMICO

1.1. Universidad a la que pertenece:

1.2. Semestre que cursa: (1) __ (2) __ (3) __ (4) __ (5) __ (6) __ (7) __ (8) __ (9) __ (10) __

1.3. Municipio donde vive: _____

1.4. Zona en la que vive: (1) Rural __, (2) Urbana __

1.5. Estrato de su vivienda: 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ 6 __

1.6. Edad (en años): _____

1.7. Género: (1) Masculino __ (2) Femenino __

Ítems sobre la *formación inicial*

En el siguiente grupo de palabras por favor establezca que tan en desacuerdo (1) o de acuerdo (5) está usted con que son características que definen su proceso de **FORMACIÓN**.

ITEM	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Indiferente	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
1. Pedagogía					
2. Aprendizaje					
3. Educación					
4. Conocimiento					
5. Enseñanza					
6. Formar					
7. Responsabilidad					
8. Salud					
9. Integralidad					
10. Investigación					
11. Deporte					
12. Respeto					
13. Disciplina					
14. Cuerpo					
15. Didáctica					
16. Motricidad					
Otra, ¿Cuál? _____					

¿Cómo valora usted su proceso formativo en la Universidad?

(1) Muy malo	(2) Malo	(3) Aceptable	(4) Bueno	(5) Muy bueno

Ítems sobre *ser maestro*

En el siguiente grupo de palabras por favor establezca, que tan en desacuerdo (1) o de acuerdo (5) está usted con que son características que definen *SER MAESTRO*.

ITEM	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Indiferente	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
1. Formación					
2. Guía					
3. Enseñar					
4. Conocimiento					
5. Aprendizaje					
6. Respeto					
7. Responsabilidad					
8. Amor					
9. Saber					
10. Ejemplo					
11. Educación					
12. Pedagogía					
13. Vocación					
14. Líder					
15. Paciencia					
16. Amigo					
17. Comprometido					
18. Pasión					
19. Motivación					
Otra, ¿Cuál? _____					

¿Cuál es la importancia que usted le da a *ser maestro*?

(1) Muy poco importante	(2) Poco importante	(3) Indiferente	(4) Importante	(5) Muy importante

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FRENTE A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA FORMACIÓN INICIAL Y SER MAESTRO

Desde la Teoría de las Representaciones Sociales

En las Representaciones Sociales de los estudiantes indagados en este estudio, sus apreciaciones denotan discursos derivados de su proceso formativo, ya sea desde lo educativo – principalmente - o desde la lógica del conocimiento y los aspectos disciplinares, tal como lo establecen las Universidades y el Ministerio de Educación Nacional, lo que otros prefieren denominar asuntos reproductivos. Aunque estos aspectos son apenas lógicos, pues la intención de los programas de formación de maestros incluye este ideal; no obstante, las voces de los estudiantes también indican un proceso de reivindicación y de autonomía, aspectos reflejados en el amor y la paciencia para citar algunos testimonios que no son parte - por lo menos formal - de las estructuras curriculares; estos se logran en la interacción con otros.

Lo anterior guarda relación con lo expresado por Banchs (1986) y Jodelet (1989), quienes aclaran que las Representaciones Sociales no salen de la nada, y éstas por el contrario terminan ilustrando conceptos y elaboraciones que las anteceden; para el caso de la formación de *maestros*, es apenas entendible que las palabras y testimonios de los sujetos que se forman para desempeñar este rol, reproduzcan elementos propios de su estructura curricular.

Igualmente, las Representaciones Sociales, dan cuenta de nuevas producciones, de otras formas de comprender los objetos sociales; por lo tanto la construcción de las teorías referidas al sentido común, o en el sentido de Jodelet (1984), la formación de un conocimiento específico, permite a los maestros en formación apuntalar en su representación cómo es y debe ser su formación; al igual que en lo que

significa ser maestro, donde el componente valórico y axiológico es un elemento constitutivo de su identidad, sin dejar de lado lo educativo y el conocimiento.

Siguiendo con la idea del sentido común, o como dice Abric (1994) el pensamiento ingenuo que identifica la visión de mundo; la ingenuidad no debe entenderse como aquello que escapa de la lógica del conocimiento científico, y del desarrollo que como disciplina científica ha tenido la pedagogía y las ciencias de la educación, el sentido común da cuenta de las reglas a partir de las cuales los sujetos se comunican, y como el lenguaje es un medio primordial en la construcción de subjetividades y racionalidades amparadas en una serie de acuerdos y consensos para entender el mundo.

Otro de los principales aportes de las Representaciones Sociales, es que permite identificar las voces de los sujetos indagados, la actitud que asumen frente a los objetos estudiados y la estructura de su representación, asuntos que son de gran importancia a la hora de construir currículos y planes de estudio que estén acordes a las necesidades de los futuros *maestros*; pues tal como lo plantean Valencia-Peris & Lizandra (2018, p. 234), en los procesos de formación de *maestros* “debería impulsarse la innovación en los planes formativos junto con una formación que radique en el análisis crítico de las propias representaciones que han construido los futuros docentes acerca del quehacer disciplinar y las funciones que cumple la Educación Física”; frente a esta cuestión, también es preciso resaltar que la formación del *maestro*, no solo es función de la universidad o las escuelas normales, también es relevante el papel de los centros educativos donde se desempeña el maestro (Marín Cano, 2014), pues como dice la autora, este es el escenario más adecuado para el cambio.

La estructuración y jerarquización de las Representaciones Sociales, a partir de representaciones hegemónicas y periféricas, permite comprender los consensos logrados por los diferentes miembros de los grupos; esta demarcación que determina claramente lo que es una representación de orden colectivo o individual (Durkheim,

1895), para el caso de las Representaciones Sociales, esta separación solo marca una diferencias entre los principales consensos y los elementos menos comunes que dan cuenta de un objeto social; en esta medida una Representación Social siempre estará constituida por las palabras y expresiones que tienen un mayor reconocimiento en un grupo, y al mismo tiempo de aquellas que al margen de su singularidad también hacen parte de la cultura y la cotidianidad.

Por otro lado, se destaca en los resultados emergentes tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo, que la mayoría de las apreciaciones, conocimientos y creencias frente a la *formación inicial* y *ser maestro*, tienen una carga muy positiva, pocos elementos fueron expresados como algo negativo, aunque es posible mencionar frente a la *formación*: aburridora, mala, falta práctica y faltan espacios; y con respecto a la condición de *ser maestro*: subvalorado y facilista. Frente a esto, un estudio realizado en Colombia sobre los maestros (Ortiz Casallas, 2010), encontró referente a la autoimagen de ellos (RS) valoraciones muy positivas; los *maestros* se consideran humanos, honrados, dignos, con criterio, prudentes y serios, resultados que coincide con los encontrados en esta tesis. No obstante, en el mismo estudio, se muestra que al indagar a foristas de una revista, estos expresaron que los maestros son: faltos de escrúpulos, ingenuos, resentidos, brutos, mamagallistas, borregos, groseros e indignos; consideraciones que son totalmente contrarias a la voz expresada por los *maestros* en formación indagados en este estudio, cabe resaltar que las apreciaciones de los foristas se recogieron en el contexto de un paro nacional, lo que tal vez tuvo un efecto en las Representaciones Sociales de estos sujetos, lo que hace referencia a lo manifestado por Moscovici (1975) que establece que las Representaciones Sociales nacen en momentos de crisis y están condicionadas por los contextos de los sujetos; para el caso de este estudio, el contexto de formación del *maestro* de Educación Física en el departamento de Antioquia, ha generado un espacio de emergencias ancladas a una actitud muy positiva frente al rol docente; desde lo más hegemónico hasta lo más periférico, la *formación inicial* y el *rol de maestro* se ilustran a partir de perspectivas principalmente pedagógicas y axiológicas que denotan el sentido de compromiso y

alteridad en la tarea de formarse como maestro; además por instancias administrativas que apuestan por una acreditación de alta calidad, pues así lo ha determinado el Ministerio de Educación Nacional.

Finalmente, desde el punto de vista de la verificación de la centralidad de las Representaciones Sociales (Abric, 2001), en este estudio el proceso llevado a cabo para determinarlo, develó que las Representaciones Sociales Hegemónicas encontradas en el primer trabajo de campo, permanecieron estables en la segunda toma de datos, esta estabilidad se asume entonces como una de las propiedades de las representaciones colectivas o hegemónicas, lo que indica que los consensos logrados en la comunidad de estudiantes de Educación Física del departamento de Antioquia frente a su *formación inicial* y lo que significa *ser maestro*, muy posiblemente facilitará el diálogo tanto desde lo pedagógico general, como desde lo estrictamente disciplinar, lo que invita como dice Loaiza Zuluaga (2018) a que la reflexión teórica y práctica que se hace desde las universidades formadoras de maestros, también este acorde a las realidades y contextos de los sujetos y sus estudiantes.

Desde la formación inicial del maestro

Como se ha manifestado anteriormente, las Representaciones Sociales sobre la *formación inicial* y *ser maestro* han encontrado en las lógicas institucionales y conceptuales un gran asidero, frente a lo cual vale la pena recoger el aporte de Jiménez, quien dice que para el caso de la formación del maestro en Colombia (2011), esta se orienta fundamentalmente a la reproducción del conocimiento disciplinar y pedagógico y, con ello, se profesa una notable negación de la autonomía del sujeto educador; además que las condiciones de la escuela y la educación en lo que hoy se vive plantea la crisis del maestro ante su protagonismo en la experiencia educativa, haciéndole un ser invisible en tanto priman los deseos, saberes e inquietudes de los estudiantes; en pocas palabras el *maestro*, en este caso los futuros *maestros*, si responden a unas

lógicas externas que hacen parte de sus representaciones; pero al mismo tiempo la reconstrucción y el aporte personal, hace parte de su proceso formativo y autoconcepto.

En esta medida, sintetiza Jiménez (2011, p. 50) que la formación de *maestros* en Colombia desde los años 60, se circunscribe a dos tensiones:

La primera es la demanda desde organismos internacionales de mejorar la educación para el desarrollo del pueblo latinoamericano. Y la segunda tensión se define en el sincretismo ecléctico de los programas de formación, pues si bien algunas facultades comenzaron con las ciencias de la educación otras se limitan a mezclarlas con la psicología cognitiva, la tecnología educativa; y otras dan prioridad a saberes específicos por encima de la formación pedagógica. Frente a esta última tensión, en este estudio se encontró que los saberes específicos que aparecen en las Representaciones Sociales sobre la formación inicial se refieren a especificidades del campo de la Educación Física, tales como, salud, deporte, cuerpo y motricidad.

En el trabajo de Díaz (2006) sobre subjetividad docente y resistencias culturales, se establece que las posiciones y políticas estatales de manera recurrente han ignorado las rutas reflexivas y comprensiones elaboradas que intentan proponer una perspectiva más constructiva, cultural, social y epistemológica de la profesión de *maestro*. Este tipo de contradicción no ha logrado resolverse en el plano del diálogo para la generación de acuerdos políticos y sociales, que permitan no solamente un reconocimiento académico y profesional de los maestros y maestras de Colombia, sino también un empoderamiento del sector educativo como mediación cultural capaz de transformar el medio. Frente a lo anterior, en esta investigación por el contrario, las representaciones encontradas, aunque priman las consideraciones frente al conocimiento, lo disciplinar y lo educativo, las apreciaciones valóricas y personales de los estudiantes frente a su formación también son un elemento constitutivo que se evidencia en su voz y subjetividad. En el trabajo de Jiménez (2011), se aclara que cuando se habla de subjetividad es necesario establecer esto como la posibilidad de indagación sobre el

modo como el ser humano se convierte a sí mismo en sujeto, se debe reconocer la posición que el *maestro* tiene frente a las dinámicas que lo rodean, y cómo a partir de esto el *maestro* se reconstruye.

Atendiendo a la designación de Gadamer (1997) que la formación como ideal, discurre entre lo que la cultura desea y el patrimonio personal del hombre, las Representaciones Sociales de los *maestros* en formación indagados, dan cuenta de un futuro *maestro* que se ha apropiado del discurso institucional, que incluye el campo conceptual de la pedagogía, la ciencia y la disciplina propia, pero también del propio discurso del futuro *maestro* que se logra en la interacción con otros, especialmente sus profesores y compañeros de universidad. También es necesario aclarar, que para entender como el lenguaje ha posibilitado estas representaciones que ilustran lo que la cultura institucional y la dinámica relacional del sujeto han posibilitado, se hace imperioso realizar nuevas indagaciones, en donde no solo la palabra o el testimonio referido, de cuenta de las realidades y los objetos, sino también como desde lo pragmático estas Representaciones Sociales hacen parte del discurso de los *maestros* en formación, para lo cual el construccionismo social es una gran opción (Shotter, 2001).

Es difícil que los maestro en su proceso formativo o de ejercicio profesional escapen a las disposiciones institucionales, de hecho en las Representaciones Sociales que los estudiantes tienen sobre *formación* en este estudio, se establecen como palabras definidoras principales la 'pedagogía y el aprendizaje'; y sobre *ser maestro* la palabra definidora principal es 'formación' y son los docentes universitarios y los textos, según estos estudiantes, una de las principales fuentes de sus apreciaciones; no obstante, esto no implica que las diferentes políticas y dinámicas de poder menoscaben su identidad y lo conviertan en un sujeto acrítico frente a su realidad, pues lo valórico: ser un guía, responsable, respetuoso y con amor también hace parte de su representación, en este orden de ideas, el capital simbólico que aportan los estudiantes a la reflexión sobre su formación y su futuro rol profesional, está anclado en la mayoría

de los casos al discurso derivado de la teoría educativa, por lo tanto, se aprecia en las Representaciones Sociales de los *maestros* en formación una posición de aceptación y reproducción (Bourdieu & Wacquant, 1992); pero al mismo tiempo, es un discurso que se transforma en la medida que aporta desde el sentido de lo humano, expresado en términos de valores que lo acercan y relacionan con los otros (Levinas, 2000), es decir, su aporte se da en términos de hospitalidad; relacionalidad que no solo se refiere a otros sujetos, sino también a un proceso de adecuación y comprensión de su entorno y sus dinámicas (Vesga & Vesga, 2012).

Por otro lado, dado que los estudios representacionales tienen una dimensión actitudinal, que denota puntos de agrado y desagrado con los objetos indagados, en este estudio las voces de los estudiantes indagados mostraron posturas positivas que muestran una especie de bienestar y comodidad con su proceso formativo y su futuro rol como *maestros*. Frente a esto opina (Tarruela & Rodríguez, 2008) que los sujetos siempre muestran su aceptación o descontento, así no lo verbalicen, los cuerpos - sujetos muestran lo encarnado, en su piel, en sus músculos, en sus huesos, en sus posturas, en sus gestos, en su andar, en sus malestares.

El encarnamiento es tomado por la pedagogía crítica como una relación mutuamente constitutiva de la estructura social y el deseo; es decir, la relación dialéctica entre la organización material de la interioridad y los modos culturales de materialidad que subjetivamente integramos (McLaren, 1994), para el caso de las Representaciones Sociales de los estudiantes de Educación Física sobre su formación y *ser maestro*, éstas muestran más aspectos de aceptación y positividad que de descontento, pues un 91% y un 97% de los estudiantes indagados tienen valoraciones positivas sobre su formación y sobre lo que significa *ser maestro*.

El encarnamiento también significa comprender el cuerpo - sujeto, como terreno construido por un montaje políticamente producido e históricamente situado (Tarruela & Rodríguez, 2008), el sujeto no escapa a las dinámicas de su contexto, en este caso

del contexto formativo, que para el caso de los estudiantes de Educación Física, ha sido un viaje placentero con pocos baches, que ha generado encarnamientos y sensaciones positivas.

Así mismo, el encarnamiento remite al cuerpo - sujeto enseñado, el mismo da cuenta de que los cuerpos se aprenden y aprenden. No se es cuerpo - sujeto porque se tiene cuerpo, sino más precisamente porque se aprende el cuerpo, se lo contextualiza según la posición objetiva que se ocupa en la estructura sociocultural, la contingencia histórica, y el grado de intervención y de creatividad humana de cada cuerpo - sujeto (Tarruela & Rodríguez, 2008), las Representaciones Sociales de los estudiantes de Educación Física muestran que efectivamente el contexto los influencia, la universidad los permea de la producción de conocimiento, de saberes pedagógicos, educativos y disciplinares; pero también, su relación con otros los mueve en dirección de la ética y la hospitalidad, teniendo como base fundamental la adquisición de valores personales y sociales.

Dicen además los autores que este aprendizaje se da a través de la mediación discursiva, o como dice Serrano (2014), al ser el trabajo pedagógico un trabajo comunicativo y sobre todo expresivo, éste remite a la dramaturgia, a la acción dramática, la cual se define como una acción que liga al sujeto al yo interior- con el otro; que externa su subjetividad y la presenta al otro, en muchos testimonios de las Representaciones Sociales de los estudiantes sobre *ser maestro*, la presencia de otros es fundamental, se es maestro para relacionarse con los estudiantes, la escuela y el contexto, el otro es indispensable en el viaje que representa la tarea y experiencia de *ser maestro*.

Aporta Díaz Meza (2007, p. 55) que para recuperar la experiencia pedagógica son necesarias “las narrativas docentes” a partir de un “abordaje interpretativo”, ya que éstas ayudan a comprender “las acciones y tareas propias del quehacer escolar cotidiano”, no como prácticas rutinarias o instrumentales sino como “experiencias

escolares significativas, en el marco de una práctica pedagógica reflexiva, capaces de producir sentido y de dar contenido al sujeto docente”, para el caso de los futuros maestros indagados en este estudio, una experiencia puede ser narrada así:

‘la formación como licenciado requiere de la interpretación de las necesidades educativas de otros, de una formación del ser, basada en lo humano’ Enc-013

‘maestro es aquel que piensa y reflexiona sobre su quehacer buscando siempre la transformación y emancipación de los sujetos’ Enc-104.

Se aprecia que el cuerpo - sujeto también se forma, además de la narración, en la acción y en la interacción, el cuerpo también se enseña y se aprende, sin la mediación del orden discursivo, es decir de manera directa, a través de prácticas cotidianas y concretas de acuerdo a la postura de Tarruela y Rodríguez (2008).

Entonces, puede entenderse que el proceso formativo en el que los *maestros* se encuentran, está constituido por la presencia de otros, eso incluye lo racional y lo no convencional, lo intencional y lo liberal; por lo tanto, desde lo conceptual y de la misma realidad humana, es impensable un proceso formativo que genere un conjunto de sujetos que tengan como principal característica la homogeneidad; el moldeamiento escapa a la lógica de la formación y es impensable, excepto como crítica al proceso de la subjetividad. Al respecto opina Robayo (2008), que en el viaje de los *maestros*, éste se coloca en el terreno de lo humano, donde la construcción del sujeto identitario no es posible en términos de un molde o de un perfil universal, pues las condiciones reinantes son aquellas que anuncian el cambio, la variedad, lo diverso, citando a Foucault (1994, p. 706) la “*subjetividad* es entendida como una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” y que para el caso de la formación del *maestro* esto se da porque:

Las instituciones pedagógicas, como las universidades, actúan sobre el individuo, y los distintos modos de actuación configuran una serie de procedimientos que son establecidos para la formación de los futuros *maestros*, con el objeto de fijar una identidad, mantenerla o transformarla en función de ciertos fines. El ingreso de los futuros *maestros* a la escuela, por ejemplo, permite visualizar imágenes sobre sus historias personales, sus ambientes de socialización primaria y secundaria, sus formas de relación, las cuales develan distintos vínculos con la cultura y el conjunto heterogéneo de relaciones que va constituyendo su subjetividad

Este estudio permite inferir que el cuerpo del *maestro*, o el *maestro* como sujeto en el escenario formativo, debe verse y entenderse como un proceso que transita por las vicisitudes de las dinámicas del control y el poder, pero también de la posibilidad de interactuar con otros, y esto incluye la propia experiencia formativa, y con base a esto el maestro construye su propia identidad y lo sitúa frente a una posición crítica frente a la vida que determina su subjetividad; esto ya sido reportado por González-Giraldo, (2019, p. 84) quien en su estudio sobre identidad profesional del maestro, señaló que las vivencias y las autonarrativas de los maestros son características de la profesión en el ser, el saber y en el hacer para el desempeño posterior y que el maestro como mediador de la cultura , tiene un papel clave en el reconocimiento del otro (estudiante) como una persona:

Con el derecho a usar los desarrollos culturales, científicos, tecnológicos y sociales, como un bien de todos los seres humanos en su humanización; con pasión por la enseñanza y el interés por el crecimiento de los estudiantes, es decir, la vivencia de la educabilidad. (2019, p. 84)

De esta manera, el *proceso de formación* y lo que significa *ser maestro*, siempre aparecen ligados a otros, por lo tanto, la construcción de sí mismo o de la subjetividad está subordinada; en pocas palabras, la construcción de la subjetividad se mueve en

un discurso que aboga por una singularidad que se expresa en todas las posibilidades de conjugación de la pluralidad.

Asimismo, formarse como *maestro* precisa de un encuentro con el otro, es una experiencia que requiere de la presencia del otro, o como dice Levinas; del *cara a cara*, es una experiencia que además precisa de la palabra, la cual expresa la manera en cómo las personas dan cuenta de su subjetividad y complejidad, tal como lo es el proceso de formación docente, y como fue planteado en muchos de los testimonios de los *maestros* en formación abocados en este estudio, cuando dan cuenta de que su proceso está en función de y para otros, en sus palabras:

“es el proceso por el cual aprendo para enseñar y aportar a las personas en su bien común” ENC-605

“la formación como licenciado es educarse de forma tal que lo que aportes a la sociedad sea para el beneficio de quienes lo necesitan” ENC-173

Esta relevancia del encuentro con el otro como premisa en el proceso formativo, también fue reportada por Orrego Noreña y Portela Guarín, quienes encontraron en su estudio que uno de los pilares de la formación de los *maestros* de Educación Física es la “alteridad como elemento pedagógico central que permita al estudiante reconocerse en su proceso formativo, de modo que su formación profesional transite de lo técnico y meramente adquisitivo hacia su construcción humana y social” (2009, p. 55).

Manifiesta Gorodokin (2006), que se pretende asumir la formación del *maestro* y el oficio de formador en relación a un modelo complejo, pensando el conocimiento de una manera diferente de incorporar la complejidad para objetivar las propias prácticas como objeto de estudio, uniendo los aportes de la teoría de la subjetividad y en este proceso se deben incluir elementos como: la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana (2006), entre otros. En

contraste con lo encontrado en los resultados de este estudio, las Representaciones Sociales que expresan los futuros *maestros*, dan cuenta de un modelo complejo de su formación, donde lo legal e institucional, lo conceptual y lo disciplinar, entran en conjugación con asuntos personales y sociales que hacen parte de las realidades de los estudiantes de Educación Física de Antioquia.

Es de aclarar, que estas subjetividades, apreciaciones o consideraciones, pueden variar de acuerdo con el tiempo, los espacios y las diferencias, pues el *maestro* debe afrontar en su trayectoria diferentes momentos y contextos; por ejemplo, en el proyecto de investigación mexicano sobre “La formación de profesores de educación básica. Sujetos, Narrativas e instituciones” (Navia Antezana & Castañeda Salgado, 2011), el cual habla de que las experiencias subjetivas que se dan en las trayectorias de formación y ejercicio profesional; especialmente en la etapa de iniciación docente en la escuela, los profesores tienen que enfrentar experiencias, con frecuencia dramáticas, y adecuarse a las tensiones y fuerzas socializadoras de la cultura magisterial, como se apreció en este estudio.

En Argentina (González, Chiabrera, & Bedía, 2010), piensan que la reflexión sobre lo subjetivo en la formación docente ha estado ausente en las prescripciones curriculares. Sin embargo, irrumpe con presencia significativa en el primer contacto del alumno docente con la institución educativa, es decir, por más que se imponga el formalismo en la formación docente, en la práctica profesional del *maestro* emerge necesariamente la subjetividad, en el caso de este estudio, esto se manifiesta en las diferentes apreciaciones valóricas que determinan y constituyen sus Representaciones Sociales sobre *la formación inicial y ser maestro*, asuntos que no son elementos prescritos en su plan de estudios de manera explícita.

Por su parte, los autores cubanos (Trespacios Ortiz, Rada Espinosa, Hernández Flores, Guerrero Hernández, & Landeros López, 2008), piensan que el *maestro* debe superar los formalismos que le impone su formación y práctica docente,

debe tomar conciencia, y esto es: se considera que es un docente con conciencia, quien puede superar la diferencia entre la existencia y el significado, entre el hecho y el saber, entre lo formal y lo cotidiano, lo cual abre la posibilidad para transformar la subjetividad en contenido de nuevas experiencias, que para el caso de este trabajo se denota en las representaciones que se derivan por la influencia de otros, y que a su vez le dan importancia al proceso de formación de *maestro* en la medida que esto significa formarse para atender a otros.

En el contexto colombiano, el trabajo “Huellas y testimonios. Una defensa de la educación pública” (Martínez Pineda, 2003), la autora manifiesta que muchos *maestros* reconstruye la forma de hacer escuela y pedagogía, están reconociendo y fundamentando su función político-pedagógica, y se están constituyendo en sujetos-actores, esto debido, entre otras cosas al aumento de la participación de los *maestros* en la formulación de Planes de Desarrollo y en los Planes Decenales de Educación, en los avances de los grupos de *maestros* organizados en colectivos, mesas de trabajo y redes pedagógicas, entre otras acciones, es decir, los *maestros* dentro de su escenario formativo y de ejercicio profesional debe afrontar su problemas y vicisitudes, o como dice Narodowski (2011), deben sentirse cómodos en el conflicto, a no verlo como un problema, la formación y la profesión docente deben ser vistos y propiciar acciones críticas frente a las realidades de los *maestros* y la educación, como se apreció en este estudio las disposiciones conceptuales institucionales, siempre estarán presentes en las voces de los futuros *maestros*, pero esto no necesariamente acalla otras voces que escapen de esta lógica, pero que de una u otra forma complementan el *proceso formativo* y la tarea de *ser maestro*.

En un estudio realizado por Portela-Guarin, Taborda-Chaurra & Loaiza-Zuluaga (2017), sobre el curriculum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos, concluyeron que: al mantenerse el sentido de organización de las actividades académicas fundadas en una construcción curricular técnica, en tanto predefinida y

preelaborada, se percibe como una contradicción frente a las nuevas lógicas curriculares; lo que conlleva a la necesaria resistencia frente al papel de los expertos elaboradores de currículos quienes centralizan la organización, sistematización y ejecución curricular dejando de lado la voz de los actores principales —docentes y estudiantes— y desconociendo el rol preponderante del contexto y la cultura (2017, p. 43).

Estos aspectos emergen y se cumplen en este estudio, sobre todo en las Representaciones Sociales sobre formación, donde los elementos principales de éstas son lo educativo y el conocimiento, aspectos que son determinados por las diferentes instancias políticas y administrativas que establecen los procesos de formación de los *maestros* en Colombia; para el caso de las Representaciones Sociales sobre *ser maestro*, aunque lo educativo y el conocimiento, hacen parte de las Representaciones Sociales, los estudiantes de Licenciatura en Educación Física, establecen como elemento central de la Representación Social Hegemónica lo valórico, por lo tanto, estos elementos, también deberían considerarse en la construcción curricular de los programas de formación de *maestros*. En el estudio de Mazzitelli (2015), también se encontró que la dimensión educativa es un componente fundamental en los procesos formativos de los maestros, aunque en el caso particular del estudio antes citado, el objeto de representación fue la docencia y los “futuros docentes” eran de química y física.

Es de aclarar que estudios específicos sobre Representaciones Sociales sobre la *formación inicial* de *maestros* son escasos, y en el campo de Educación Física aún más, tal como se aclara en un estudio chileno sobre *formación inicial* y ciudadanía desde la Representación Social, donde se reporta que los asuntos de la *formación inicial* en los estudiantes universitarios es un campo científico casi inexplorado (Gómez & Pizarro, 2017, p. 298); reporte con el cual se está de acuerdo; con lo que no se concuerda con este mismo estudio, es que este manifiesta que los currículos universitarios tienen poco impacto en las Representaciones Sociales de los sujetos

universitarios, pues como se aprecia en los resultados aquí presentados, el componente educativo que incluye percepciones desde la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje entre otros, hacen parte de sus representaciones, tanto sobre la *formación* como de lo que significa *ser maestro*; además, los propios estudiantes de las universidades indagadas manifiestan que sus representaciones provienen de sus diálogos con los profesores, los textos que leen y las relaciones con sus compañeros, entre otras.

Con respecto a lo anterior, un estudio sobre trayectorias de formadores de docentes en México (Lozano Andrade, 2016a), relato que:

Existen dos tipos de circunstancias que promueven la trayectoria formativa: los procesos formales y las coyunturas experienciales o procesos informales. Los primeros se refieren a la escolarización y todo lo que se encuentra colocado dentro de esta institución, sean planes de estudio, programas, cursos, diplomas, tiempos considerados, etc. Las segundas son momentos especiales en que la situación vivida se convierte en una experiencia formativa, esto considerando que hoy en día, se ha revalorado el papel de la experiencia en la formación vale la pena entonces analizar cómo esas experiencias pueden ser potenciadas a fin de fomentar la formación. En conclusión, el análisis de las trayectorias de los formadores. (p. 23)

Lo anterior concuerda en gran medida con los resultados de este trabajo, pues las Representaciones Sociales de los *maestros* en formación, por un lado, dan cuenta de que estas están siendo influenciadas por los procesos formativos llevados a cabo por las instituciones, pero también, tienen dentro de su conformación las consideraciones propias y derivadas de sus experiencias y vivencias con otros.

En otro trabajo realizado por Lozano Andrade (2016b), pero esta vez en docentes de secundaria, los resultados no apoyan los hallazgos referidos por los maestros en

formación del campo de la Educación Física, pues en los docentes de secundaria se reporta que “el maestro está acomodado y se resiste al cambio” (p, 75), esto se debe básicamente a una política de control derivada de las instancias administrativas, de esta manera las Representaciones Sociales surgidas en este estudio, develan un maestro poco autocrítico, que es “incapaz de modificar sus creencias y prácticas rutinizadas por diversos pretextos o justificaciones que sólo expresan su resistencia al cambio”. Aunque la intención del estudio de Lozano Andrade como la que se presenta en esta tesis no es generalizar, por lo menos parcialmente, se puede por lo menos sugerir que los procesos de anquilosamiento, reproducción o resistencia al cambio, es más proclive en los maestros en ejercicio que en los docentes que están en proceso de formación; esto de una u otra forma muestra una propuesta o ruta de trabajo para otros estudios en términos de contrastar las Representaciones Sociales de estos dos grupos de maestros, y así poder determinar qué tan móviles o estáticas son las creencias, percepciones, actitudes y prácticas de los *maestros* frente a su formación, y además, de establecer cuáles son las condiciones del medio que inciden en estas representaciones.

En un estudio realizado por Sandoval Casilimas et al (2017), se hace un análisis de la *formación inicial* de maestros en Colombia, aunque no sobre sus Representaciones Sociales sino a la luz de las pruebas saber; además, no incluye estudiantes de Educación Física. No obstante, se quiere destacar de este estudio, que no aparece ni tacita ni explícitamente en las Representaciones Sociales de los estudiantes aquí indagados, el aprendizaje de una segunda lengua, particularmente el inglés, el cual es una misiva institucional y ministerial. El inglés como segunda lengua hace parte del plan de estudios de las cuatro universidades indagadas, por lo tanto, este elemento debería estar presente en la realidad formativa de un maestro, pero por alguna extraña razón no es un componente de su Representación Social.

Finalmente, y realizando un ejercicio de abstracción de los variados aspectos antes abordados, puede recogerse que la formación y ser *maestro*, son algo que le

pasa al sujeto, algo que lo transforma (Larrosa, 2009); es decir, es una experiencia; experiencia que necesariamente incluye a otros, lo que hace que la singularidad, la responsabilidad, la hospitalidad, la mirada, la pasión y el asombro sean elementos constitutivos de ella, de tal manera que los cuerpos - sujetos sean tocados y, a partir de este toque, asuman una posición frente a sí mismos y los otros.

Además, para el caso de la designación de maestro, tanto desde lo documental como desde lo empírico, la nominación de aquel que se dedica a la educación, es difícil establecer un consenso, los estudios muestran que es posible estudiar a los maestros (Peralta, Vergara, & Natalia, 2010), a los docentes (Castillo Perilla, Santiago Galvis, & Vega, 2014) o a los profesores (Hernández Cervantes, 2014); no hay una unidad de nombramiento, incluso de definición; lo que además se corroboró en las palabras de los *maestros* indagados en este estudio, donde: maestro, docente, profesor y educador hacen parte de las Representaciones Sociales, pero en las de carácter periférico con valores de distancia semántica (valor FMG) iguales o menores al 2%. Será necesario entonces realizar estudios más específicos donde se aborde en la comunidad educativa y científica cual es la representación o uso pragmático más destacado en lo referido al maestro / docente / educador / profesor.

Desde lo metodológico

Desde el punto de vista metodológico, el proceso llevado a cabo en esta investigación destacó la importancia de acoger los estudios sobre Representaciones Sociales desde el Enfoque Estructural (Abric, 1994), pues la determinación del contenido de las Representaciones Sociales y su estructura da la posibilidad de escuchar al otro y presentar los resultados desde la voz de los sujetos indagados.

Por su parte la teoría del Núcleo Central fue posible de realizarse gracias a la utilización inicial de un muestreo probabilístico, que garantizó en gran parte ($Z=1,96 - 95\%$) la confiabilidad y posibilidad de que los resultados sean inferibles a la toda la

población, de tal manera que, con la realización de un trabajo de campo posterior, se pudieron encontrar resultados similares a la primera prueba empírica, verificando así la centralidad de las Representaciones Sociales sobre la *formación inicial y ser maestro*.

La creación, validación y aplicación de cuestionarios sobre el proceso de *formación inicial* y lo que significa *ser maestro*, se hizo a partir de las Representaciones Sociales de los propios estudiantes que fungieron como expertos de su realidad, verificando así la Teoría de las Representaciones Sociales y la técnica de las Redes Semánticas Naturales como un proceso de validez de contenido para la creación de reactivos (Lo Monaco et al 2016).

Por otro lado, se propuso un nuevo proceso metodológico (PQ) para el establecimiento del “punto de quiebre”, a la hora de determinar el núcleo central o la red hegemónica de una Representación Social a partir de la técnica de Redes Semánticas Naturales (Valdez, 1998), teniendo como criterio de referencia y que separa lo hegemónico de lo periférico a partir de un valor de 5% o más en la distancia semántica (Valor FMG) en las palabras definidoras.

Ambos cuestionarios, presentaron valores de fiabilidad muy altos en el modelo de Alfa de Cronbach, por lo que pueden ser utilizados en estudios ulteriores sobre Representaciones Sociales sobre la *formación inicial y ser maestro*; o se puede utilizar el procedimiento descrito en este estudio para diseñar nuevos cuestionarios, sobre otros temas u otros grupos poblacionales que ayuden a determinar o verificar las Representaciones Sociales, tal como lo establece metodológicamente Abric (1994).

Finalmente, es necesario precisar que los estudios sobre Representaciones Sociales muestran un campo representacional sobre uno o varios objetos en específico, a partir de las posturas de unos sujetos de un contexto o contextos en particular, lo que denota una consideración dinámica frente a la realidad; por lo tanto, los resultados y propuestas derivadas de este estudio, más que un elemento concluyente, son una

invitación a continuar con la indagación por las particularidades formativas que conlleva la inmensa fortuna de convertirse en *maestro*.

5.4. Límites y perspectivas del estudio

Al tratarse de un estudio multimétodo (Mixto) que utilizó la investigación cualitativa (estudios de casos) y específicamente un estudio cuantitativo, no experimental descriptivo, sus resultados, aunque infrecuentes a la población general por haber utilizado una muestra representativa, tienen un alcance limitado en el tiempo; pues son una fotografía o explícitamente una representación de un momento en particular de la vida de los sujetos e instituciones estudiadas. No obstante, se realizó una recolección de datos posterior, con el fin de verificar la centralidad de las representaciones indagadas (Abric, 2001), lo que efectivamente se comprobó, esto no indica que permanecerán de esta manera, pues una de las características de las Representaciones Sociales es que son dinámicas, y son susceptibles y permeables a las condiciones del contexto donde se producen, por lo tanto, las creencias, conocimientos y actitudes que se encontraron pueden mutar o permanecer estables.

A pesar de existir un gran volumen de estudios sobre la formación del maestro, y también sobre Representaciones Sociales en diferentes objetos y aspectos educativos, la discusión de los resultados no necesariamente se hace sobre estudios específicos que involucren: representaciones sociales, *formación inicial*, *ser maestro* y estudiantes de Educación Física; lo que un por lado limita las posibilidades de comparación con estudios similares; pero por el otro, el trabajo se convierte en una emergencia en términos de abrir caminos para indagaciones futuras.

La escogencia de la muestra, aunque probabilística, solo es representativa para ilustrar cada uno de los casos estudiados, es decir, la cantidad de sujetos de la muestra son confiables (95%) y tienen un margen de error (5%) con respecto al número total de estudiantes por programa de licenciatura por cada universidad indagada; la muestra no

da cuenta necesariamente de criterios de proporcionalidad con las diferentes variables del perfil social, como por ejemplo: edad, estrato socioeconómico, género, semestre actual, estado civil, etc.

El estudio presenta una nueva propuesta de determinación del punto de quiebre de las Representaciones Sociales Hegemónicas, al proponer un valor de 5% o más en la distancia semántica (Valor FMG) para establecer el número de palabras (Conjunto SAM) que determinan el núcleo central de una representación social; valor que puede usarse como criterio en diferentes estudios sobre representaciones sociales que utilicen como técnica de recolección de datos las Redes Semánticas Naturales.

El procedimiento antes descrito sobre el punto de quiebre, se puede usar como criterio para la determinación del contenido (validez de contenido) de un constructo, en donde lo que prime sean los conocimientos, creencias y actitudes de un grupo en particular frente a un tema u objeto en específico; de esta manera la Teoría de las Representaciones Sociales, no son solo una posibilidad para la construcción de teoría sustantiva, sino también un elemento metodológico para construir instrumentos de indagación.

Las categorías encontradas en este estudio, que ilustran la formación inicial (Educativo, valórico, disciplinar y Conocimiento) y ser maestro (Valórico, Educativo y Conocimiento), solo dan cuenta de la realidad y cotidianidad de los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Física de Universidades del Departamento de Antioquia; no deben tratarse como un elemento general, sino como una manera de entender y comprender los objetos y temas indagados en el contexto de estas instituciones; tal como lo plantea Ibáñez (1994) aunque las Representaciones Sociales son generadas y compartidas por un grupo social, esto no las hacen universales; por el contrario estas siempre se corresponden a unos objetos particulares y varían según su naturaleza.

Al tratarse el tema de esta investigación, como un asunto tan particular e incipiente, de él se generan una serie de posibilidades y alternativas de indagación que usen la Teoría de las Representaciones Sociales como su sustento, además, también se puede seguir indagando sobre aspectos de la formación de los maestros en el campo disciplinar y otros campos similares. Entre las preguntas que se pueden proyectar para futuras investigaciones, inicialmente están:

¿Cuáles son las representaciones sociales (contenido y/o estructura) que sobre la formación inicial / formación permanente / desarrollo profesional que tienen los maestros del área de Educación Física, Recreación y Deportes? Pregunta extensible a otros campos disciplinares tales como: lengua castellana, educación preescolar o infantil, educación artística y cultural, lengua extranjera, matemáticas, física y química, religión, entre otras

¿Cuáles son las representaciones sociales (contenido y/o estructura) que sobre ser maestro tienen los estudiantes de licenciatura en educación...? En campos como: lengua castellana, educación preescolar o infantil, educación artística y cultural, lengua extranjera, matemáticas, física y química, religión, entre otras

¿Cuáles son las representaciones sociales (contenido y/o estructura) que sobre ser maestro tienen los estudiantes de escuelas normales y normalistas?

¿Cuáles son las representaciones sociales (contenido y/o estructura) que, sobre la formación profesional, ser entrenador / instructor tienen los estudiantes de profesional en deporte, entrenamiento deportivo, actividad física y salud?

¿Cuáles son las representaciones sociales (contenido y/o estructura) que sobre Educación Física escolar / la administración deportiva / la actividad física y salud / el entrenamiento deportivo / el ocio / la recreación / el tiempo libre / el juego / tienen los estudiantes / maestros / padres de familia?

¿Cuáles son las representaciones sociales (contenido y/o estructura) que sobre su formación y profesión tienen los estudiantes y egresados?

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacan.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. México: Cultura libre.
- Aciego, R., Martín, E., & García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(17), 53-77.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(56), 1–11.
- Alvarado Martínez, E., & Rodríguez Bulnes, M. G. (2011). Conceptos de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes de lengua extranjera: El caso de una universidad pública en México. *Revista Electrónica Matices En Lenguas Extranjeras*, (5), 38–65.
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Álvarez Torres, J. (2003). La formación del cuerpo: una Mirada desde la pedagogía crítica. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 25-31.
- Álvarez Torres, J., & Garcés Gómez, J. F. (2004). El concepto de cuerpo en las escuelas normales de Antioquia entre 1920 y 1940: moral católica y moral biológica. *Cuadernos Pedagógicos*, (24), 53-73.
- Amilburu, M. G. (2006). Sentido objetivo y vivencia subjetiva de la profesión docente. *Estudios filosóficos*, LV(160), 491-502.
- Ancer Elizondo, L., Muñiz García, M. G., Sánchez Miranda, M. P., De la Garza González, A., & Barrón Ontiveros, V. M. (2013). Redes Semánticas Naturales sobre la Práctica del Psicólogo en Escuelas Públicas Federales. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8(3), 27–43.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación con los contextos de desempeño profesional,

- prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7–24.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ed.), Cuaderno de ciencias sociales 127. Costa Rica. <https://doi.org/10.1174/021347407782194425>
- Arbesú García, M. I., & Comas Rodríguez, O. (2016). Representaciones sociales estudiantiles y evaluación docente. *Reencuentro*, (71), 123–136.
- Arboleda Gómez, R., Correa Gil, E., Díaz Leal, B., & Duque, B. (2002). *El cuerpo en boca de los adolescentes*. Armenia: Kinesis.
- Arteaga, C; Bustamante, S; & González, E. V. G. P. (2011). *La cultura corporal de los niños y niñas de quinto grado de la básica primaria de la institución educativa monseñor Francisco Cristóbal toro del barrio Aranjuez de la ciudad de Medellín*. Instituto universitario de Educación Física. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Banchs, M. A. (1986). Concepto de representaciones sociales. *Revista costarricense de psicología*. 8(9), 27-40.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*. 9, 3.1-3.15.
- Baracaldo Quintero, M. E. (2011). La subjetividad en la formación de maestros. *Nómadas* (34), 246-259.
- Barberena Serrano, D. M. (2008). *Las representaciones sociales de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre las carreras de Técnico Superior Universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca - México.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barraza, A. (2007). Apuntes de metodología de la investigación. ¿Confiable? *Universidad Pedagógica de Durango*. 6, 6-10.

- Bautista Cárdenas, N. P. (2016). Problemas Éticos y Representaciones Sociales de la Evaluación en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 127–144. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.008>
- Benavides Vallejo, N. (2009). *Escuela, maestros e infancia Representaciones sociales de niño en un grupo de maestros*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Benjamin, W. (1973). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Madrid: Taurus.
- Benjumea Pérez, M. M. (2006). *Sentidos de la motricidad en el escenario escolar*. Medellín: Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Revista Mimesis-Ciencias Humanas*, 7, 17-42.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, p. (1988). Program for a sociology of sport. *The sociology sport journal*, 5(2), 153-161.
- Bourdieu, P. (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Brinkmann, W. (1983). El profesor entre teoría y praxis. *Educación*, 28, 7–18.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- Busani, M. (2012). Significados acerca del cuerpo/sujeto en el discurso de alumnas de formación docente. *Razón y palabra*, (78).
- Bustamante Gutiérrez, C. A., & Sánchez Muñoz, J. C. (2013). *Dimensiones que configuran lo humano en la educación y la educación física*. Armenia: Kinesis.
- Butti, F. (1999). Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una propuesta metodológica. Reuniones de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Chaco - Argentina.

- Cabera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93.
- Calvo, G., Rendón Lara, D. L., & Ojas, L.I. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: UNESCO.
- Campo-Redondo, M., & Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: Un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, (60), 41–54.
- Campo-Redondo, M. S., & Labarca Reverol, C. (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 160–174.
- Cárcamo Vásquez, H. (2008). Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 245–268.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International journal of clinical and health psychology*, 5(3), 521-551.
- Carrizo, S., & Leonhardt, C. (2007). *Subjetividad docente: entre el habitus, el ideal y la acción* (Tesis especialización). Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón, Argentina.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27–42.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 1723(17), 15–28.
- Castañeda Morfin, A. (2016). Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 22(43), 123–168.
- Castillo Perilla, M., Santiago Galvis, Á. W., & Vega, J. R. (2014). La representación del

- significado léxico y la movilización de valores sociales: la tarea escolar. *Folios*, (40), 105–124.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Toscano, A. G. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. A. Castorina, A. Barreiro, S. Borzi, F. Clemente, G. Faigenbaum, C. Iglesias, A. G. Toscano, *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-254). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castrillón, D., Echeverri, B., Grisales, L. E., Herrera, G. E., Medina, R., Olaya, B., & Vélez, M. (2003). *La formación del maestro como sujeto pedagógico*. Medellín: Escuela Normal Superior de Copacabana. Talleres gráficos Lito impresos y servicios.
- Castro V, H. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 557–576.
- Cattell, R.B. (1988). The meaning and strategic use of factor analysis. In J.R. Nesselroade and R.B. Cattell (eds.) *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp 131-203). New York: Plenum Press.
- Celina, H. & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente de alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Colas Bravo, P. (1990). El análisis de datos en la metodología Cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*. (162), 521-539.
- Colivoro, C.S., Galaretto, M.H. (2011). Representaciones sociales de los docentes en torno a la introducción de las TIC a sus prácticas pedagógicas. Argentina.
- Comenio, J. A. (1992). Pampedia. Madrid: Aula abierta.
- Coronado Rojas, J. A., & Montoya Rodríguez, M. (2016). *Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Cuadra-Martínez, D., Georgudis-Mendoza, C. N., & Alfaro-Rivera, R. A. (2012). Representación social de deporte y educación física en estudiantes con obesidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*,

- Chamorro Miranda, D. J. (2014). Características del discurso del maestro en el aula. En García Parejo, I. (Ed.), *El estudio del discurso en comunidades educativas. Aproximaciones etnográficas* (p. 197). Colombia: Traficantes de sueños.
- Chmil, F., Gañan, F., Medrano, L. A., & Flores Kanter, P. E. (2017). Representaciones sociales de la profesión del psicólogo en ingresantes a la carrera de psicología de Córdoba, Argentina. *Informes Psicológicos*, 17(1), 143–158.
- Cursio, C. (2002). *Investigación cuantitativa*. Armenia: Kinesis.
- Daniel, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- Denny, T. (1978). Storytelling and educational understanding. Houston, Texas: address delivered at national meeting of International Reading Association.
- Derrida, J. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones la flor.
- Derrida, J., & Dufourmantelle, A. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones la flor.
- Díaz Meza, C. J. (2006). Subjetividad docente y resistencias culturales. *Revista actualidades pedagógicas* (48), 95-103.
- Díaz Meza, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista científica Guillermo de Ockham*, (2), 55-66.
- Díaz Meza, C. J. (2009). Subjetividad, sentido y formación: un acercamiento reflexivo a los procesos de configuración docente desde las historias de vida. *Revista actualidades pedagógicas* (54), 79-88.
- Díaz Leal, B., Duque Jaramillo, B., Correa Gil, E., Vallejo Rendón, G. C., Ramón Suárez, G., Benjumea Pérez, M. M., & Vargas Romero, A. V. (2013). *El cuerpo del maestro en la escena pedagógica*. Armenia: Kinesis.
- Doise, W. (1986). *Les représentations sociales: définition d'un concept*. In W. Doise, A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1990). *Les représentations sociales*. In R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive, Tome 3* (pp. 111-174). Paris:

- Domínguez Gutiérrez, S. (2010). Lo que los estudiantes opinan acerca de las carreras profesionales. *Redes.Com*, (7), 163–187.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social* (16), 39-67.
- Durkheim, E. (1895). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. ICFES.
- Elsa Blair, M. G. (2008). *Conflictividades urbanas vs. «Guerra»: otra clave para leer el conflicto en Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona, España.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. (1984). *The cultures of teaching*. Michigan: Michigan State University.
- Fernández Sierra, M., & Hernandez Pichardo, A. (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Pedagogía y Saberes*, (23), 19–28.
- Figuroa, J. (1980). *Sobre la teoría general de la redes semánticas*. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Figuroa, J. González, E. & Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista latinoamericana de psicología*. 13(3), 447-458.
- Flores, R. C. & González Gaudiano, E. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. Un problema central para el proceso educativo. *Trayectorias*, 10(26), 66–78.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Editores Argentina.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1991). *historia de la locura desde la época clásica*. buenos aires: fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta.

- Franco, M. S., & Pechin, C. A. (2002). Representaciones sociales de los/las estudiantes en la Formación Docente acerca de las áreas música y educación física. *Educación*, (4), 39–50.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y Método* (7 edn). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallo Cadavid, L. E., & García Gutiérrez, C. E. (2011). La educación corporal en perspectiva pedagógica. En L. E. Gallo Cadavid, *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal* (pp. 291-303). Medellín: Funámbulos.
- Garnique Castro, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99–118.
- Garnique-Castro, F., & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(9), 577–593.
- Georges Duby, P. A. (2001). *Historia de la vida privada*. Barcelona: Taurus.
- Gergen, K. (1996). La construcción social: emergencia y potenciaL. En M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia* (pp. 139-175). Barcelona, España: Gedisa.
- Gil Rojas, J. S. (2019). Representaciones sociales de la evaluación en dos Escuelas de Secundaria de Guadalajara, México. *Lenguaje*, 47(1), 173–200.
- Giraldes, M. (2010). La gestión del propio cuerpo, supuesto indispensable de un proyecto de vida. *Ser corporal* (4), 11-18.
- Gómez, H. & Pizarro, F. (2017). Representaciones Sociales y Formación Inicial Docente: el desafío de formar en ciudadanía, autoctonía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 1(2), 288-299.
- González-Giraldo, O. E. (2019). La narattiva biográfica como prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68–90.
- González, C. B., Chiabrera, M. I., & Bedía, F. B. (2010). La presencia (olvidada) de lo subjetivo en la formación docente. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires.

- González, J., & Hernández, Z. (2003). *Paradigmas emergentes y métodos de investigación en el campo de la orientación*. Madrid: Amaurtu.
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 1-10.
- Granados, E. E., & Ahumada Alvarado, M. F. (2013). Concepción de ciencia y método científico en estudiantes de psicología. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 7(1), 20–32.
- Greene, J.C & Caracelli, V.J., &. (1997). *Advances in mixed method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grisales, H. (2001). *Muestreo en estudios descriptivos*. Medellín: Facultad Nacional de Salud Pública - Universidad de Antioquia.
- Guirado, A. M., Mazzitelly, C. A., & Carmen, O. A. del. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química. *Revista de Orientación Educativa*, 27(51), 87–105.
- Gutiérrez García, C. E. (2011). *Hermenéutica de la educación corporal*. Medellín: Funámbulos – Universidad de Antioquia.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In: Burke, P; Heideman, R & Heiderman C. (Edits.). *Programing for staff development*. London: Falmer Press.
- Henao Henao, S. (2013). Representaciones sociales de las intervenciones para el consumo de drogas en un contexto universitario, Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(3), 338–348.
- Hernández Cervantes, L. (2014). ¿Quiénes enseñan el medio social en la educación infantil? Representaciones sociales sobre los modelos de profesora de educación infantil para la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 113–135.
- Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945–967.

- Herrera C., G. E., Basto, C., & Palacio, L. V. (2004). Las historias de vida de maestros. *Aulas Revista Pedagógica* (1), 96-119.
- Hinojosa Rivero, G. (2008). EL tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(1), 133-154.
- Ibáñez, T. (1994). *Representaciones sociales. Teoría y método*. En Psicología social construccionista, México: Universidad de Guadalajara.
- Ibarra Russi, O. A. (2010). *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (7 ed.). Barcelona: Biblioteca de aula.
- Isaacs Bornand, M.-A., & Chiguay Mansilla, L. (2014). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en Educación Superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 13(26), 117–130.
- Jaimes Carvajal, G., & Rodríguez Luna, M. E. (2015). Convergencias, tensiones y rupturas en las políticas de formación e incentivos docentes en Bogotá D.C. (1996-2013). *Revista Colombiana de Educación*, (68), 113–148.
- Jiménez, J. R. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: la tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960 - 2002). *Educación y ciudad*, (20), 48-58.
- Jodelet, E. (1984). La representación social: fenómenos, concepto, teoría. En Moscovici, S. (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469–493). Barcelona, España: Paidós.
- Jodelet, E. (1989). *Représentation sociales: un domaine en expansion. Dans Jodelet, E. Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.
- Lacolla, L. H. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de La Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1–17.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Liston.

- Larrosa, J. (2000). *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. & Skliar, C. *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 45-78). Santa fe: Homo Sapiens Ediciones,
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad* (2 ed.). Buenos Aires: Nueva visión.
- Lefebvre, H. (1973). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península.
- Leroy, M. (1969). *Las grandes corrientes de la lingüística*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (2000). Educación y hospitalidad. En F. Barcena, & J.-C. Melich, *La educación como acontecimiento ético Natalidad, narración y hospitalidad*. (pp 50-58). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Loaiza Zuluaga, Y. (2018). Los maestros y la pedagogía (editorial). *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 4(1), 1.
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 5(11), 277–295.
- Lombardi, G., & Abrile de Vollmer, M. I. (2009). La formación docente como sistema de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En C. Velaz de Medrano, & D. Vaillant (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 59-66). Madrid: Fundación Santillana.
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P., & Tavani, J. L. (2016). Methods for Studying the Structure of Social Representations: A Critical Review and Agenda for Future Research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. doi:10.1111/jtsb.12124
- López Beltrán, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la uas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* ,1(2), 391–407.
- López de Parra, L. (2011). Representaciones sociales del sentido de ser profesor

- Lozano-Andrade, I. (2016a). Trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación* 16(1), 84–97.
- Lozano-Andrade, I. (2016b). Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente. *Revista ciencias de la educación*. 26(47), 61-78.
- Lozano-Andrade, I. (2016c). Representaciones sociales de estudiantes de secundaria sobre docentes exitosos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39, 53–61.
- Manen, M. V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marín Cano, M. L. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Sophia*, 10(1), 107–122.
- Martínez Pineda, M. C. (2003). Huellas y testimonios. Una defensa de la educación pública. *Nodo y nudo*, 2(15), 4-12.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10 (33), 243-250
- Martínez Sierra, G. (2009). ¿Qué son las matemáticas? un estudio de las representaciones sociales que estudiantes de nivel superior tienen sobre las matemáticas. México. X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
- Martínez Sierra, G. (2011). Representaciones sociales que poseen estudiantes de nivel medio superior acerca del aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas. *Perfiles Educativos*, 33(132), 91–109.
- Martínez Treviño, O. E., & Guarín Sallán, J. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243–248.
- Maury, C. (2007). *Social representations: a toolbox*. Europa: Know & Pol.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirado, A. M., & Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 265–290.
- Mazzitelli, C. (2015). Las representaciones sociales en la formación docente inicial *Revista de Enseñanza de la Física*. 27, 191-198.
- Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique editor.
- Meira Cartea, P. Á. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental. Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Integra Educativa*, 6(3), 29–64.
- Mélich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Meneses-copete, Y. A. (2014). currículum, práctica y discurso pedagógico del profesorado. *Entramado*, 10(2), 250–271.
- Merleau - Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta.
- Mertz dos Santos, R. M., & Aranda Campoy, T. J. (2010). Formación docente reflexiva: perspectivas interdisciplinarias en educación física. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 133-144.
- Miguélez, M. M. (1998). *La investigación cualitativa en educación*. Caracas: círculo de lectura alternativa.
- Milsten, D., & Mendez. (1993). Los saberes no verbales y vida cotidiana. *Ponencia en el 1 congreso de educación física y ciencias* (p. 26). Buenos aires: Universidad de la plata.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: MEN. Obtenido de

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720_documento_final.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Resolución 18583*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Salud Nacional. (1993). *Resolución 08430*. Bogotá: MSN.
- Mireles Vargas, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinética*, (36), 1–11.
- Montagut Navas, A., & Montagut Mantilla, G. A. (2014). Representaciones sociales de lo legal en el ámbito escolar a propósito del manual de convivencia escolar Social. *Justicia Juris*, 10(1), 66–73.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1–25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Moreno, G. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes afrocolombianos en torno a su etnicidad. *Revista EAN*, 76, 193–201.
- Moreno Gómez, W., Gaviria, N., Díaz, N., Pulido Quintero, S. M., Gómez, J. D., Betancur Hernández, G. L., & López, A. (2009). Del panorama curricular al sentido formativo del currículo escrito. El caso de la formación de los profesionales de la educación física en Antioquia. En W. Moreno Gómez, & S. M. Pulido Quintero, *Universidad, currículo y educación física* (pp. 53-79). Medellín: Funámbulos.
- Moreno Acero, I. D., Bermúdez S.A., Mora Pacheco, C., Torres, D. M., & Ramos Páez, J. D. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Encuentros*, 14(1), 119–138.
- Moscovici, S. (1969). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1975). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Colección mesa redonda*. Bogotá: Magisterio.
- Murcia, N., & Jaramillo, D. A. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Revista Sophia*, 10 (2), 169–182.

- Narodowski, M. (2011). Formar docentes en tiempos de equivalencias generalizadas. *Educación y ciudad* 20, 7-16
- Navia Antezana, C., & Castañeda Salgado, M. A. (2011). Experiencias formativas de iniciación en trayectorias docentes. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (p. 1-9). México.
- Nieto, P. (2008). Las mujeres de Edison. *Folios N 14-17*, 101-107.
- Norato Quevedo, N. P., & Pedraza Jiménez, Y. (2015). Representaciones sociales de docentes del programa ondas en relación a la investigación. *Praxis & Saber*, 6(11), 139–169.
- Ocampo-Plazas, M. L., & Ariza-Cargas, J. C. (2016). Representaciones sociales de actividad física y sus condicionantes para su práctica en docentes de la localidad Los Mártires de Bogotá, D.C. *Revista Facultad de Medicina*, 64, 135–142.
- Ordóñez Andrade, G. M. (2011). *Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila*. CINDE - Universidad de Manizales.
- Orrego Noreña, J. & Portela Guarín, H. (2009). Sentido de la alteridad en la formación del licenciado en Educación Física. *Revista Educación física y deporte*, 28(2), 49-57.
- Ortega Valencia, P. (2006). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *Nodos y nudos*, 3(21), 57-63.
- Ortiz Casallas, E. (2010). Medios de Comunicación y representaciones sociales. Los maestros: su imagen y autoimagen. *Opción*, 26, (62), 9-26.
- Oses, C. A., Fonseca Avila, A. P., Palma, C. J., Patiño, P., & Ávila, F. (2011). Representaciones sociales del psicólogo educativo en estudiantes de educación media vocacional de Cundinamarca (Colombia). *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 4(2), 93–100.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, (4), 161–178.

- Papalini, V. (2006). *La comunicación como riesgo: cuerpo y subjetividad*. (V. Papalini, Ed.) La Plata: Al margen.
- Parales-Quenza, C. J., & Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351–361.
- Parra Olivares, J. (2002). Análisis exploratorio y análisis confirmatorio de datos. *Espacio abierto*, 11(1), 115-124.
- Pateti Moreno, Y. (2008). *Educación y corporeidad*. Armenia: Kinesis.
- Peiró Gregori, S., & Beesaluce Díez, R. (2012). Subjetividad y educabilidad. Orientaciones para la praxis docente. *Educacão / formação*(6), 105- 122.
- Peralta, A., Vergara, M., & Natalia, P. (2010). Representaciones sociales de género en el contexto rural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 11–35.
- Perera Pérez, M. (1999). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: CIPS.
- Pérez Cruz, O.A. (2015). Redes semánticas naturales: anotaciones metodológicas para el análisis de las representaciones sociales. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (27).
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En J. Larrosa, & C. Scliar, *Experiencia y alteridad en educación* (p. 45-78). Santa fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, R. A., Gamboa Suárez, A. A., & Hernández Suárez, C. A. (2015). La ética en la formación del ingeniero de minas: representaciones sociales de actores educativos. *Tecnura*, 19(44), 201–208.
- Pérez Mesa, M. R., Porras Contreras, Y. A., & Guzmán, H. L. (2013). Representaciones sociales de la educación ambiental y del campus universitario. Una formación de la Universidad Pedagógica Nacional. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (34), 47-69.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Tecnología Educativa*, 14(3), 503–523.

- Pinker, S. (2001). *El instinto del lenguaje. El Instinto Del Lenguaje. Cómo Crea El Lenguaje La Mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Piña Osorio, J. M., & Cuavas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105–106), 102–124.
- Polit, D., & Hungler, B. (2005). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6 ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Porlan Ariza, A., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 2(15), 155-171.
- Portela-Guarin, H., Taborda-Chaurra, J. & Loaiza-Zuluaga, Y.E. (2017). El curriculum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 17-46.
- Quiceno Castrillón, H. (2006). El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Revista Educación y Pedagogía*, (Separata), 32–53.
- Quintale, M. B., & Vivanco, S. (2008). Representaciones sociales del saber compartido en el aula. *Educere*, 12 (41), 269–276.
- Racedo, J., Galli, J. M., Cieza Rodríguez, F., Mendoza, P., & Mamaní, E. (2006). Modelos de identidad docente en la transformación educativa. *Cuadernos de La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (30), 107–117.
- Ramírez, T. (2007). Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones sociales a partir del análisis de segmentación. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 225–260.
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos 1. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22–42.
- Restrepo Suaza, A. P., & Álvarez, Z. P. (2011). Antropoerotismo. una ruta para

- acercarnos a la sexualidad del maestro. En B. E. Chaverra Fernández, & D. F. Gaviria Cortés, *Educación física. Reflexiones conceptuales hacia la integración curricular* (pp. 123-138). Medellín: Funámbulos.
- Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122–133.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arevalo, A., & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile Actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*(27), 1-17.
- Robayo, A. L. (2008). Historia de un maestro que teniendo en obra gris sus subjetividades...vino la pedagogía y sopló y sopló. *Revista iberoamericana de educación* (46), 1-6.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31, 1-10.
- Rodríguez Salazar, T. (2013). Convergencias conceptuales entre las representaciones sociales y los modelos culturales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 77–103.
- Rodríguez Villamil, H. (2011). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 71–89.
- Rodríguez Wong, M. T., Roque Doval, Y., & Rodríguez Wong, M. (2014). Desarrollo de la grupalidad, mediado por las TIC, en jóvenes universitarios. *Psicogente*, 17(31), 163–173.
- Rodríguez-Zoya, L. & Rodríguez-Zoya, P. (2015). El doble vínculo entre representaciones sociales y comunicación social. *Palabra Clave*, 18(3), 905-937.
- Rosales López, C. (2014). ¿Cómo será mi profesión de maestro? *Tendencias pedagógicas* (23), 29-44.
- Ruiz, A. M. (2009). *Problemática juvenil, embarazo juvenil en el barrio la Sierra*. Medellín: Colombia: Universidad nacional.

- Ruíz Cerillo, S. (2016). Significación del ser nutriólogo en estudiantes universitarios: un estudio a partir de redes semánticas naturales. *Cathedra et Scientia. International Journal*, 2(2), 59–72.
- Ruiz Morón, D., García, M., Peña, P., & Ruiz, H. (2011). Representaciones sociales en el aprendizaje de la matemática. *Educere*, 15(51), 439–449
- Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13–25.
- Saldaña Rocha, M. del C., & Barrón Tirado, M. C. (2015). Representaciones Sociales de profesores de educación primaria sobre educación artística. Chihuahua.
- Salinas-Salazar, M. L., Isaza-Mesa, L. S., & Parra-Mosquera, C. A. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, 28(46), 203–221.
- Sánchez Ochoa, S., & Domínguez Espinosa, A. (2007). Buenos Maestros vs. Malos Maestros. *Psicología Iberoamericana*, 15 (2), 11-16.
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Colombia: ARFO
- Sandoval Casilimas, C. A., Espinal Patiño, C., Murillo Mena, M. E., García Botero, G. E., & Gómez Gómez, J. A. (2017). *La formación inicial de maestros en Colombia*. Medellín: ASCOFADE.
- Sandoval Casilimas, C., & Villa Sepúlveda, M. E. (2012). *Representaciones sociales, expresiones de participación, razonamiento social y prácticas educativas relacionadas con la formación ciudadana en el contexto universitario*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Santana Gaitán, L. C., & Cano Hernández, E. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente. *Infancias Imágenes*, 13(2), 47–55.
- Sapianins Arrue, R., & Zuleta Pastor, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano-populares desescolarizados. *Última Década*, (15), 53–72.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.

- Sennett, R. (1994). *Carne y piedra*. Madrid: Alianza editorial.
- Serrano Oswald, S. E. (2013). El potencial de la teoría de representaciones sociales (TRS) para la investigación con perspectiva de equidad de género. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(2), 63–70.
- Serrano, R. (2014). La dramaturgia del docente en el aula. *Razón y palabra* (62).
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Sage.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1–30.
- Sonsoles, S. R., Vecina, C., Usategui, E., del Valle, A. I., & Venegas, M. (2015). Archivos analíticos de políticas educativas Representaciones Sociales y Orientación Educativa del profesorado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(128), 1–20.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Stroher, J., & Musis, e C. R. (2017). As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em educação física na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da educação física. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 39(3), 233–239.
- Suárez, J. P., y Ortiz, R. (2010) El maestro como sujeto de saber pedagógico: ¿Es un maestro investigador? En: A. Martínez Boom y A. Álvarez Gallego (Comp.) *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica* (pp. 321-334). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Tarruela, N. L., & Rodríguez, L. B. (2008). La mirada en la organización del/la docente. *Revista Pilquen*, X(5), 1-5.
- Terrón Amigón, E. (2008). Educación ambiental. Representaciones sociales de los profesores de educación básica y sus implicaciones educativas. X Congreso Nacional De Investigación Educativa.

- Toro, N. Q. (2008). *La comuna 8 memoria y territorio*. Medellín: Secretaría de cultura ciudadana.
- Torres, A. M. (2013). Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1o Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. *Estudios Pedagógicos*, 29(1), 285–304.
- Trespalacios Ortiz, C. A., Rada Espinosa, M. E., Hernández Flores, M. M., Guerrero Hernández, T., & Landeros López, M. (2008). Curriculum y docente: encuentro de significados. *Educación médica superior*, 22(2), 1-6.
- UNESCO. (2008). *Conferencia internacional de educación. La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Unesco.
- Urrego Duque, L. J. (2012). Un análisis parcial a la producción académica en el campo profesional de la educación física en Colombia. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 34(1), 127-148.
- Valdez Medina, J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: UAEM.
- Valencia-Peris, A., & Lizandra, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 34, 230–235.
- Vargas Gillen, G. (1992). Formación y subjetividad. *Revista educación y pedagogía*(8 y 9), 17-47.
- Vargas Salgado, M.; Máñez Guaderrama, A.I.; Cavazos Arroyo, J. & Cervantes Benavides, L.E. (2016). Validez de contenido de un instrumento de medición para medir el liderazgo transformacional. *Revista Global de Negocios*. 4 (1). p. 35-45.
- Vargas-Garduño, M.; Méndez Puga, A.; Vargas Silva, A. (2014). La técnica de las redes semánticas naturales modificadas y su utilidad en la investigación cualitativa. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional.
- Vásquez Alape, L. E., & Monroy, M. (2001). Condiciones de posibilidad para una

- mirada a la subjetividad del maestro en Colombia. *Panorama* (9), 91-100.
- Velásquez Rivera, M., & Córdova Jiménez, A. (2018). Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica. *Literatura y Lingüística*, (25), 169–191.
- Vera, J., Pimentel, C., & Batista, J. (2005). Redes semánticas naturales: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451.
- Vesga, L. del S., & Vesga, J. del M. (2012). Los docentes frente a la incorporación de las TIC en el escenario escolar. *Revista de Historia Educativa Latinoamericana*, 14(19), 247–263.
- Villegas Tapia, M. G. (2005). En Busca de las Representaciones Sociales que Estudiantes y Profesores Normalistas Construyen del Docente. *Remo*, 3(7), 18–24.
- Von Glaserfeld, E. (1996). Aspectos del constructivismo radical. En Pakman, M. *Construcciones de la experiencia humana*. (pp. 23-43). Barcelona: Gedisa.
- Weisz, C. B. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Revista CES Psicología*, 10(1), 99–108.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Yin, R. K. (1994). *Investigación sobre estudios de caso. Diseño y métodos*. Londres: Sage.
- Zermeño Flores, A. I., Arellano Ceballos, A. C., & Ramírez Vásquez, V. A. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 11(22), 305-334.

ANEXOS

ANEXO A. PASOS EN LA EJECUCIÓN DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL (ESTADO DEL ARTE), REALIZACIÓN DE LOS RESUMENS ANALÍTICOS DE INVESTIGACIÓN (RAI) Y SÍNTESIS DE LOS ESTUDIOS ENCONTRADOS

Un estado del arte es un análisis minucioso de la literatura científica (artículos, libros y tesis) disponible sobre un tema, procedimiento u objeto de estudio en particular; frente a la realización de un estado del arte, existen en la literatura diversas formas de emprender un análisis o estudio documental (Colas Bravo, 1990), a continuación, se sintetizan los pasos que se hicieron en esta tesis:

Primera fase: Delimitación del estudio. Se basa en establecer la temática y los criterios (descriptores) de búsqueda; se delimita entonces de manera conceptual, espacial y temporalmente lo que se desea encontrar; luego se procede a buscar las investigaciones o estudios (artículos, libros y tesis) que den cuenta de los criterios establecidos, esta es también una fase donde se descartan e incluyen los trabajos realizados.

Segunda fase. Recopilación y formación del corpus. En esta fase con los textos seleccionados, se construyen los Resúmenes Analíticos de Investigación (RAI), el cual es el instrumento en donde se recopila y sintetiza la información de cada artículo, libro o tesis escogida; en este estudio se propone digitar y recopilar dicha información en una hoja de cálculo (Excel) en donde a partir de una macro al mismo tiempo que se recopila la información, se construye la base de datos de los RAI (ver ejemplo de formatos de RAI).

Tercera fase. Categorización y análisis de la información. Una vez construida la base de datos, la cual recopila la información de cada texto en una fila, y en cada columna las citas, informaciones o comentarios de cada componente o ítem del RAI. Estos ítems o componentes se pueden agrupar o categorizar insertando una columna a su derecha, en la cual se colocará la palabra o descriptor (categoría o subcategoría) que agrupa la información analizada. Para determinar la predominancia o emergencia de categorías en los textos se hace uso de las opciones de filtros y tablas dinámicas; o la información puede exportarse a un software especializado, como por ejemplo Atlas-ti.

Cuarta fase. Interpretación y comunicación. Con base al análisis anterior se procede a resumir los resultados e interpretar la información; lo cual se materializa en un reporte escrito que esté acorde con las intenciones de la revisión documental o los objetivos del estudio.

Ejemplo de Resumen Analítico de Investigación (RAI) – versión ampliada

Descriptor o palabra clave de búsqueda:		REPRESENTACIONES SOCIALES EN EDUCACIÓN			Fecha número:		VG-01	
RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN								
PROYECTO: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL Y SER MAESTRO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA - DOCTORADO EN EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA								
Localización de la fuente de la fuente consultada	Localización física del texto:	Dialnet			Código o signatura	ISSN: 2027-1174		
	URL donde se consultó el informe:	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848004			Fecha de consulta (DD/MM/AAAA):	noviembre 6/ 17		
Tipo de publicación (Referencia)	Artículo de revista	Nombre de la revista		Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación				
		Número	4	Volumen	9	Tomo	Fecha de publicación	enero-junio, 2012,
	TÍTULO DEL ARTÍCULO			Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales				
	Autor (es) nombres y apellidos completos	Garnique-Castro, Felicitia; Gutiérrez-Vidrio, Silvia						
ELEMENTOS CONCEPTUALES		DESCRIPCIÓN RS 1	DESCRIPCIÓN RS 2	DESCRIPCIÓN RS 3	COMENTARIOS DEL INVESTIGADOR (T2)	Página (s) consultada (s) (T2)		

<p>REPRESENTACIONES SOCIALES</p>	<p>Las Representaciones Sociales (RS) no son solo productos mentales, sino construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales (Jodelet, 2000; Moscovici, 1979),</p>	<p>RS son un fenómeno histórico, cultural y social del mundo de vida contemporáneo; su carácter histórico cultural implica por un lado que ellas no surgen de la nada, sino que están ancladas en una cultura, en sus saberes populares, mitos, tradiciones y, por tanto, responden a las características particulares de cada tradición histórico cultural (Banchs, 1999).</p>	<p>Las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Serge Moscovici hace hincapié en la necesidad de acercarse al pensamiento de sentido común, pues en este se forman "las imágenes y los lazos mentales que sirven como herramientas para el aprendizaje" (1985, p. 682).</p>		<p>PAGINA 4,5,6</p>
	<p>OBJETO DE REPRESENTACIÓN</p>	<p>Docentes-maestras-directivos: En este sentido, siguiendo a Mel Ainscow (2002), en el proceso enseñanza y aprendizaje, la educación inclusiva supone un reto para muchos profesionales de la educación especial, ya que los obliga a replantearse su propio</p>	<p>Maestra colaboradora: es establecer un encuentro con el maestro de primaria, para reflexionar sobre lo pedagógico, acompañarlo en la tarea de enseñar, ayudarlo a mirar a los alumnos desde sus posibilidades</p>	<p>Docentes-maestras-directivos: En este sentido, siguiendo a Mel Ainscow (2002), en el proceso enseñanza y aprendizaje, la educación inclusiva supone un reto para muchos profesionales de la educación especial, ya que los obliga a replantearse su propio</p>	

		pensamiento y sus prácticas	pensamiento y sus prácticas					
ASPECTOS METODOLÓGICOS	TIPO DE ESTUDIO		POBLACIÓN		INSTRUMENTOS UTILIZADOS			
	CUALITATIVA- DESCRIPTIVA		Escuela de educación primaria ubicada al noroccidente de la ciudad de México. 17 actores educativos. tres grupos: gestores educativos, docentes inclusivos y maestras colaboradoras		ENCUESTA	ENTREVISTA	OBSERVACIONES	OTRO
						Si	Si	
CONCLUSIONES	La interpretación de las RS de la inclusión de la diversidad escolar sirvió para comprender que el maestro colaborador se siente con muchas limitantes, que tiene una percepción de carencia producto de la falta de información y de capacitación, al no saber cómo atenderlos, al reconocer que algún material bibliográfico lo marca como ideal pero que no coincide con su práctica, al percibir una falta de trabajo colaborativo entre los actores educativos puesto que las reacciones interpersonales se mueven en un umbral de rechazo o resistencia, lo cual impide el trabajo conjunto entre ellos y en beneficio de los niños, que son la razón del trabajo educativo.							
Ficha realizada por:	Enoc Valentín González Palacio		Link:	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848004				

Ver RAI en Excel (Archivo).

Versión simplificada del RAI propuesta para el registro de información documental en un estudio de representaciones sociales, RAI que puede modificarse para cualquier estudio cualitativo.

RESUMENES ANALÍTICOS DE INVESTIGACIÓN (RAI)		
Componentes	DESCRIPTORES	Representaciones Sociales en Educación
	CÓDIGO-RAI	
REFERENCIA DEL TEXTO	BASE DE DATOS O FUENTE DEL TEXTO CONSULTADO	
	TÍTULO	
	AUTOR (ES)	
	AÑO DE PUBLICACIÓN	
	TIPO DE PUBLICACIÓN	
	NÚMERO	
	VOLUMEN	
	PÁGINAS	
	EDITORIAL	
	NÚMERO DE EDICIÓN	
CIUDAD		
INTENCIONES DEL TRABAJO	PROBLEMA O SITUACIÓN ABORDADA	
	OBJETIVOS O PROPÓSITOS DEL ESTUDIO	
ELEMENTOS CONCEPTUALES	REPRESENTACIONES SOCIALES (TEXTUAL)	
	PÁGINA CONSULTADA (RS)	
	COMENTARIO SOBRE (RS)	
	OBJETO DE REPRESENTACIÓN Y SU DESCRIPCIÓN	
	PÁGINA CONSULTADA (OBJETO)	
	COMENTARIO SOBRE (OBJETO)	
ASPECTOS METODOLÓGICOS	TIPO DE ESTUDIO	
	POBLACIÓN Y MUESTRA	
	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	
RESULTADOS	PRINCIPALES CONCLUSIONES	
	COMENTARIOS Y OBSERVACIONES	
DATOS DE REALIZACIÓN	INVESTIGADOR	
	FECHA DE REALIZACIÓN	
	HIPERVÍNCULO - URL	

Ver RAI en Excel (Archivo).

Vista de la macro del RAI en Excel (ver archivo anexo)

MODELO DE RAI PARA OTR

Archivo Inicio Insertar Diseño de página Fórmulas Datos Revisar Vista ¿Qué desea hacer?

Calibri 10 A A Ajustar texto General

Pegar Fuente Alineación Número

C45

	A	B	C	D	E	F	G
1		RESUMENES ANALÍTICOS DE INVESTIGACIÓN (RAI)					
2	COMPONENTES	DESCRIPTORES					
3		CÓDIGO-RAI					
4		BASE DE DATOS O FUENTE DEL TEXTO CONSULTADO					
5		TÍTULO					
6		AUTOR(ES)					
7		AÑO DE PUBLICACIÓN					
8		TIPO DE PUBLICACIÓN					
9		NÚMERO					
10		VOLUMEN					
11		PÁGINAS					
12		EDITORIAL					
13		NÚMERO DE EDICIÓN					
14		CIUDAD					
15		Otra referencia 1					
16		Otra referencia 2					
17		Otra referencia 2					
18		PROBLEMA O SITUACIÓN ABORDADA					
19	INTENCIONES DEL TRABAJO	OBJETIVOS O PROPÓSITOS DEL ESTUDIO					
20		Otra intención 1					
21		Otra intención 2					
22		CONCEPTO 1					
23			PÁGINA 1				
24			COMENTARIO 1				
25		CONCEPTO 2					
26			PÁGINA 2				
27			COMENTARIO 2				
28		CONCEPTO 3					
29			PÁGINA 3				
30			COMENTARIO 3				
31	ELEMENTOS CONCEPTUALES	CONCEPTO 4					
32			PÁGINA 4				
33			COMENTARIO 4				
34		CONCEPTO 5					
35			PÁGINA 5				
36			COMENTARIO 5				
37		TIPO DE ESTUDIO					
38	ASPECTOS METODOLÓGICOS	POBLACIÓN Y MUESTRA					
39		TÉCNICAS E INSTRUMENTOS					
40		Otra metodología 1					
41		Otra metodología 2					
42		Otra metodología 3					
43		PRINCIPALES CONCLUSIONES					
44	RESULTADOS	COMENTARIOS Y OBSERVACIONES					
45		Otra resultado 1					
46		Otra resultado 2					
47		INVESTIGADOR					
48	DATOS DE REALIZACIÓN	FECHA DE REALIZACIÓN					
49		HIPERVINCULO -URL					
50							
51		CREAR BASE DE DATOS					
52							

GRABAR RAI
Ctrl + r

LIMPIAR RAI
Ctrl + m

RAI BASE DE DATOS-RAIS

Síntesis de antecedentes de Representaciones Sociales en Educación

AÑO	AUTORES - AÑO	OBJETO DE REPRESENTACIÓN	SUJETO DE INDAGACIÓN	TIPO DE ESTUDIO
1996	(López Beltrán, 1996)	Formación de profesores	Profesores	Cualitativo
1999	(Pagès, 1999)	Contenidos que deberá enseñar	estudiantes de maestro de Ciencias Sociales	Cualitativo
1999	(Butti, 1999)	Éxito y fracaso escolar de los alumnos	Maestros de enseñanza básica	Mixto
2001	(Sapianins Arrue & Zuleta Pastor, 2001)	Escuela	Jóvenes urbanos	Cualitativo
2002	(Mora, 2002)	Teoría de las Representaciones Sociales	Reflexión teórica	Análisis Teórico RS
2002	(Araya Umaña, 2002)	Teoría de las Representaciones Sociales	Reflexión teórica	Análisis Teórico RS
2002	(Franco & Pechin, 2002)	Áreas Música y Educación Física	estudiantes en la Formación Docente	Cualitativo
2004	(Piña Osorio & Cuavas Cajiga, 2004)	Teoría de las Representaciones Sociales	Reflexión teórica	Cualitativo
2005	(Villegas Tapia, 2005)	Escuelas normales	docentes	Cualitativo
2005	(Lacolla, 2005)	Teoría de las Representaciones Sociales	Reflexión teórica	Análisis Teórico RS
2006	(Casas, 2006)	Infancia	Sociedad occidental	Cualitativo
2006	(Salinas-Salazar, Isaza-Mesa, & Parra-Mosquera, 2006)	Evaluación de los aprendizajes	Maestros y maestras de la educación básica y media.	Cualitativo
2006	(Racedo, Galli, Cieza Rodriguez, Mendoza, & Mamaní, 2006)	Modelos de Identidad Docente	documentos oficiales, docentes	Cualitativo
2007	(Parales-Quenza & Vizcaíno-Gutiérrez, 2007)	Teoría de las Representaciones Sociales - Actitudes	Reflexión teórica	Análisis Teórico RS
2007	(Ramírez, 2007)	Aspectos de su práctica		Cualitativo
2008	(Terrón Amigón, 2008)	Educación Ambiental	Maestros	Cualitativo
2008	(Barberena Serrano, 2008)	carreras de Técnico Superior Universitario	los alumnos de sexto semestre de bachillerato (técnico)	Cualitativo
2008	(Materán, 2008)	Teoría de las Representaciones Sociales	Reflexión teórica	Análisis Teórico RS
2008	(Flores & González Gaudiano, 2008)	Medio ambiente	Estudiantes de básica y secundaria	Cuantitativo

2008	(de Quintale & Vivanco, 2008)	Docentes- Estudiantes: En la interacción compartida de saberes	Estudiantes	Cualitativo
2008	(Carcamo Vásquez, 2008)	Ciudadanía	Académicos y estudiantes	Cualitativo
2009	(Martínez Sierra, 2009)	Matemáticas	Estudiantes	Mixto
2009	(Benavides Vallejo, 2009)	Niño	Profesores	Cualitativo
2009	(Restrepo-Ochoa, 2013)	Teoría de las Representaciones Sociales	Reflexión teórica	Análisis Teórico RS
2009	(Campo-Redondo & Labarca Reverol, 2009)	Rol orientador	Estudiantes de pedagogía y educación social	Cualitativo
2009	(Mazzitelli, Aguilar, Guirado, & Olivera, 2009)	Docencia	Docentes	Mixto
2009	(M. Campo-Redondo & Labarca Reverol, 2009)	Profesión docente	estudiantes	Cualitativo
2010	(Hernández, 2010)	Escuela	Estudiantes	Cualitativo
2010	(Castro V, 2010)	Escuelas normales	profesores	Cualitativo
2010	(Ortiz Casallas, 2010)	Maestro	Maestros, estudiantes, foristas, periodistas	Cualitativo
2010	(Peralta, Vergara, & Natalia, 2010)	El rol del maestro	estudiantes y profesores	Cualitativo
2010	(Dominguez Gutiérrez, 2010)	Carreras profesionales	Estudiantes universitarios	Cuantitativo
2010	(Casas, 2010)	Infancia y juventud	Sociedad occidental	Cualitativo
2011	(Martínez Sierra, 2011)	Matemáticas	Estudiantes	Mixto
2011	(Alasino, 2011)	Teoría de las Representaciones Sociales	Análisis teórico	Análisis Teórico RS
2011	(Alvarado Martínez & Rodríguez Bulnes, 2011)	Conceptos de enseñanza y aprendizaje	Estudiantes – maestros	Mixto
2011	(Colivoro, 2011)	TIC	docentes	Cualitativo
2011	(Velásquez Rivera & Córdova Jiménez, 2018)	Enseñanza y aprendizaje de la escritura	Profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica	Cualitativo
2011	(Oses, Fonseca Avila, Palma, Patiño, & Ávila, 2011)	Psicólogo educativo	Estudiantes educación básica secundaria y media	Cualitativo
2011	(López de Parra, 2011)	Profesor universitario	docentes	Cualitativo

2011	(Ruiz Morón, García, Peña, & Ruiz, 2011)	Aprendizaje de la matemática	estudiantes adolescentes y docentes de matemáticas	Cualitativo
2011	(Ordóñez Andrade, 2011)	Escuela	Niñas	Cualitativo
2011	(Mireles Vargas, 2011)	Teoría de las Representaciones Sociales	Reflexión teórica	Análisis Teórico RS
2012	(Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012)	Inclusión	Maestros, directivos y supervisores	Cualitativo
2012	(Garnique, 2012)	Inclusión	Docentes de educación básica	Cualitativo
2012	(Vesga & Vesga, 2012)	La realidad en su entorno y dinámica de sus interacciones	Docentes	Cualitativo
2012	(Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, & Alfaro-Rivera, 2012)	Deporte y Educación Física	Estudiantes de enseñanza básica y media	Mixto
2012	(C. Sandoval Casilimas & Villa Sepúlveda, 2012)	Formación ciudadana	Estudiantes universitarios	Mixto
2013	(Granados & Ahumada Alvarado, 2013)	Ciencia y método científico	Estudiantes	Mixto
2013	(Rodríguez Salazar, 2013)	Teoría de las Representaciones Sociales – modelos culturales	Análisis teórico	Análisis Teórico RS
2013	(Serrano Oswald, 2013)	Equidad de género	Hombres y mujeres	Análisis Teórico RS
2013	(Rateau & Lo Monaco, 2013)	Teoría de las Representaciones Sociales	Reflexión teórica	Cualitativo
2013	(Meira Cartea, 2013)	Problemática ambiental	Estudiantes de pedagogía y educación social	Cualitativo
2013	(Ancer Elizondo, Muñiz García, Sánchez Miranda, De la Garza Gonzalez, & Barrón Ontiveros, 2013)	Práctica del psicólogo	maestros y directivos de escuelas públicas	Cuantitativo
2013	(Pérez Mesa, Porras Contreras, & Guzmán, 2013)	Educación ambiental	Docentes en formación	Cualitativo
2013	(Hena Henao, 2013)	Consumo de drogas	Estudiantes UdeA	Cualitativo
2013	(Torres, 2013)	Evaluación	Docentes	Cualitativo

2013	(Lobato-Junior, 2013)	Teoría de las Representaciones Sociales	Análisis teórico	Análisis Teórico RS
2013	(Guirado, Mazzitelly, & Carmen, 2013)	Profesión docente	Docentes-estudiantes	Cualitativo
2014	(Hernández Cervantes, 2014)	Maestra de ciencias sociales	Estudiantes - maestros	Cualitativo
2014	(Rodríguez Wong, Roque Doval, & Rodríguez Wong, 2014)	Grupo	Estudiantes y maestros	Cualitativo
2014	(Castillo Perilla, Santiago Galvis, & Vega, 2014)	Docentes	Docentes	Cualitativo
2014	(Hernández Cervantes, 2014)	Posicionamiento ideológico del profesor	Estudiantes de profesor	Cualitativo
2014	(Montagut Navas & Montagut Mantilla, 2014)	legal	Estudiantes de secundaria y media vocacional de un Colegio del Municipio de Ocaña	Cualitativo
2014	(Moreno, 2014)	Etnicidad	estudiantes afrocolombianos último grado de preparatoria	Cualitativo
2014	(Santana Gaitán & Cano Hernández, 2014)	Trabajo Docente	docentes y estudiantes	Cualitativo
2014	(Saldaña Rocha & BArrón Tirado, 2015)	Creatividad	Profesores universitarios	Cualitativo
2014	(Apablaza, 2014)	Diversidad escolar	Profesores	Cualitativo
2014	(Meneses-copete, 2014)	Afrodescendencia	Teoría de las Representaciones Sociales	Cualitativo
2014	(Isaacs Bornand & Chiguay Mansilla, 2014)	Inclusión con personas en discapacidad	Estudiantes universitarios	Mixto
2015	(Jaimes Carvajal & Rodríguez Luna, 2015)	Incentivos	Maestros	Cualitativo
2015	(Rodríguez-Zoya & Rodríguez-Zoya, 2015)	Teoría de las Representaciones Sociales - Comunicación	Análisis teórico	Cualitativo
2015	(Pérez Gómez, Gamboa Suárez, & Hernández Suárez, 2015)	Aprendizaje y la enseñanza de la ética	estudiantes y profesores del plan de estudios de Ingeniería de Minas	Cualitativo
2015	(Norato Quevedo & Pedraza Jiménez, 2015)	El rol profesional relacionados con su propia investigación	Docentes	Cualitativo
2015	(Saldaña Rocha & BArrón Tirado, 2015)	Educación artística	Profesores de educación primaria	Cualitativo

2015	(Sonsoles, Vecina, Usategui, del Valle, & Venegas, 2015)	Orientación Educativa	Docentes	Cualitativo
2016	(Castañeda Morfin, 2016)	investigación	Estudiantes comunicadores	Cualitativo
2016	(Bautista Cárdenas, 2016)	Evaluación en la Universidad	estudiantes de psicología y docentes de psicología	Cualitativo
2016	(Ocampo-Plazas & Ariza-Cargas, 2016)	Actividad física y sus condicionantes	docentes	Cualitativo
2016	(Lozano-Andrade, 2016c)	Docentes exitosos	estudiantes de secundaria	Cualitativo
2016	(Coronado Rojas & Montoya Rodríguez, 2016)	Escuela	Niños y niñas	Cualitativo
2016	(Chmil, Gañan, Medrano, & Flores Kanter, 2017)	Profesión del psicólogo	Ingresantes universitarios a la carrera de Psicología,	Mixto
2016	(Moreno Acero, Bermúdez Saray, Mora Pacheco, Torres, & Ramos Páez, 2016)	Familia:	docentes y coordinadores	Cualitativo
2016	(Arbesú García & Comas Rodríguez, 2016)	Calidad educativa Enseñanza y aprendizaje	docentes- estudiantes	Cualitativo
2016	(Ruíz Cerillo, 2016)	Ser nutriólogo	Estudiantes universitarios	Mixto
2016	(Lozano-Andrade, 2016b)	Formación y practica	Docentes, docentes en formación	Cualitativo
2017	(Gómez & Pizarro, 2017)	Formación - docencia	Docentes	Cualitativo
2017	(Weisz, 2017)	Teoría de las Representaciones Sociales	Reflexión teórica	Análisis Teórico RS
2017	(Stroher & Musis, 2017)	Trabajo con el cuerpo	Alumnos	Cualitativo
2018	(Vásquez & Córdova, 2018)	enseñanza y aprendizaje de la escritura	Profesores	Cualitativo

ANEXO B. CONSENTIMIENTO INFORMADO

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN - DOCTORADO EN EDUCACIÓN
TÍTULO DEL PROYECTO**

Representaciones Sociales sobre la *formación inicial* y *ser maestro* en estudiantes de Educación Física del departamento de Antioquia

DESCRIPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

Señor (a) estudiante, este proyecto tiene como objetivo principal: “Determinar las Representaciones Sociales que sobre la *formación inicial* y *ser maestro* tienen los estudiantes de Educación Física del departamento de Antioquia – Colombia”. La participación consiste en brindar información sobre las percepciones, opiniones, representaciones, experiencias y/o prácticas referidas a su proceso de formación y el desarrollo profesional del maestro de Educación Física, esto partir de observaciones, encuestas y entrevistas.

Yo _____ certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de la investigación, sus objetivos y procedimientos. Que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación contribuyendo a la fase de recolección de la información. Soy conocedor (a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y a prescindir de mi colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna.

Que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

FIRMA DEL PARTICIPANTE
C.C.

FIRMA INVESTIGADOR PRINCIPAL
C.C.

ANEXO C. ENCUESTA – REDES SEMÁNTICAS NATURALES

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN - LINEA: EDUCACIÓN, CUERPO Y MOTRICIDAD**

La siguiente encuesta tiene como fin indagar sobre la opinión, percepción o representación que tiene usted sobre su proceso formativo como licenciado (*formación inicial*) y *ser maestro*. Es muy importante conocer su opinión con el fin de mejorar los procesos formativos en el campo de la Educación Física.

1. PERFIL SOCIAL Y ACADÉMICO

- 1.1. Universidad a la que pertenece:
 (1) Universidad de San Buenaventura _____
 (2) Universidad de Antioquia _____
 (3) Universidad Católica de Oriente _____
 (4) Politécnico Jaime Isaza Cadavid _____
- 1.2. Semestre que cursa:
 (1) __ (2) __ (3) __ (4) __ (5) __ (6) __ (7) __ (8) __ (9) __ (10) __
- 1.3. Municipio donde vive: _____
- 1.4. Zona en la que vive: (1) Rural __ (2) Urbana __
- 1.5. Estrato de su vivienda: 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ 6 __
- 1.6. Edad (en años): _____
- 1.7. Género: (1) Masculino __ (2) Femenino __
- 1.8. Estado Civil: (1) Soltero __ (2) Casado __ (3) Unión Libre ____
 (5) Viudo __ (6) Separado __
- 1.9. ¿Ha obtenido algún título de educación superior?
 (1) Si __ Favor pasar a la pregunta siguiente (1.10) (2) No __ Favor pasar a la pregunta 2.1.
- 1.10. Nivel de escolaridad terminado:

Nivel de escolaridad	Favor, marque con una X,	Favor, diga el título obtenido
(1) Técnico		
(2) Técnico normalista		
(3) Tecnología		
(4) Pregrado (universitario)		
(5) Especialización		
(6) Maestría		
(7) Doctorado		
(8) Otro, ¿cuál?		

2. SIGNIFICADOS SOBRE SU FORMACIÓN COMO LICENCIADO

2.1. En la primera columna del siguiente cuadro escriba 5 palabras (pueden ser verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres; sin utilizar artículos, ni proposiciones) que ilustren lo que usted piensa, sabe o cree sobre su **FORMACIÓN** como licenciado.

2.2. Luego de escribir las 5 palabras, asígneles un orden de 1 a 5; siendo 1, lo más relevante, hasta llegar a 5, que sería lo menos importante.

PALABRAS REFERIDAS A SU PROCESO DE FORMACIÓN	ORDEN DE 1 A 5

2.3. En el siguiente cuadro, por favor diga abierta y libremente lo que para usted es la **FORMACIÓN** como Licenciado.

--

2.4. ¿Cómo valora usted su proceso formativo en la Universidad?

(1) Muy malo	(2) Malo	(3) Aceptable	(4) Bueno	(5) Muy bueno

3. SIGNIFICADOS SOBRE **SER MAESTRO**

3.1. En la primera columna del siguiente cuadro escriba 5 palabras (pueden ser verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres; sin utilizar artículos, ni proposiciones) que ilustren lo que usted piensa, sabe o cree sobre **SER MAESTRO**.

3.2. Luego de escribir las 5 palabras, asígneles un orden de 1 a 5; siendo 1, lo más relevante, hasta llegar a 5, que sería lo menos importante.

PALABRAS REFERIDAS A SER MAESTRO	ORDEN DE 1 A 5

3.3. En el siguiente cuadro por favor diga abierta y libremente lo es para usted es **SER MAESTRO**.

--

3.4. ¿Cuál es la importancia que usted le da a *ser maestro*?

(1) Muy poco importante	(2) Poco importante	(3) Indiferente	(4) Importante	(5) Muy importante

4 ¿Cuál cree usted, es la fuente o fuentes de donde provienen estas apreciaciones frente a los conceptos antes abordados (formación y maestro)? (puede escoger varias opciones)

- (1) Los profesores de la universidad _____
- (2) Sus compañeros de Universidad _____
- (3) Eventos académicos en su Universidad _____
- (4) Eventos académicos fuera de su Universidad _____
- (5) Textos académicos _____
- (5.1.) ¿cuál recomendaría? _____
- (6) Bases de datos bibliográficas _____
- (6.1.) ¿cuál recomendaría? _____
- (7) Las redes sociales _____
- (7.1.) ¿Cuál principalmente? _____
- (8) Internet diferente a bases de datos y redes sociales _____
- (8.1.) ¿Cómo cuál? _____
- (9) Medios de comunicación _____
- (9.1.) ¿Cuál principalmente? _____
- (10) No lo puede precisar _____
- (11) Otro, ¿cuál? _____

4. OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

MUCHAS GRACIAS

**ANEXO D. MATERIAL DE CAMPO – CORPUS ORGANIZADO POR ORDEN DE PALABRAS Y
TESTIMONIOS FRENTE A LA FORMACIÓN INICIAL Y SER MAESTRO – PROPUESTA DE
ORGANIZACIÓN**

El primer trabajo de campo se realizó con 627 estudiantes, los cuales aportaron a partir de sus voces los siguientes datos:

- Total de palabras referidas a la *formación inicial*: 3135
- Total de testimonios referidos a formación inicial: 560 (Ver archivo anexo)
- Valor J: 414

- Total de palabras referidas a *ser maestro*: 3135
- Total de testimonios referidos a ser maestro: 530 (Ver archivo anexo)
- Valor J: 366

Como puede apreciarse, con algunas de las técnicas aplicadas en este estudio (encuesta y redes semánticas naturales) se recoge un gran volumen de información, la cual dada su extensión se anexa en un archivo aparte. Los datos que se refieren a testimonios, se categorizaron y agruparon en Excel y en Atlas-ti. Las palabras definidoras sobre la *formación inicial* y *ser maestro*, se ilustraron en el texto con tablas y gráficos de redes, que es como tradicionalmente se reportan los resultados derivados de la aplicación de redes semánticas naturales, a continuación, se ilustran otras formas de hacerlo, y que pueden ser de gran utilidad, sobre todo si quiere dar cuenta de toda la representación social sobre un objeto.

Al utilizar las redes semánticas naturales, dependiendo de la cantidad de sujetos indagados, en este caso 627, igualmente de la cantidad de palabras definidoras solicitadas (5 en este estudio) frente al objetos u objetos indagados

(palabra o concepto estímulo), la cantidad de información recolectada suele ser abundante y densa, por lo cual es difícil agruparla o graficarla toda.

Muchos estudios optan por presentar en una sola tabla o gráfica la Representación Social Hegemónica y en menor medida la Periférica, y si bien en este estudio se presentaron ambas redes, aunque en gráficos o tablas separadas, se propone a continuación una manera de esquematizar toda la representación utilizando como criterio para ello el porcentaje del peso semántico de cada palabra, que se obtiene de calcular el porcentaje del peso semántico (valor M) de cada palabra con respecto a la sumatoria de todos los pesos semánticos de todas las palabras, lo anterior se ilustra en la siguiente tabla sobre la representación social sobre *formación inicial*.

Tabla que ilustra toda la representación social tanto la hegemónica (con sus respectivas palabras) como la periférica (a partir del % total de todas las palabras que la componen) sobre la formación inicial.

Definidoras formación	Frecuencia (n)	Sumatoria de ordenes	peso semántico (M)	% peso semántico	Distancia semántica (FMG)
Pedagogía	150	521	78.150	19	100,0
Aprendizaje	129	465	59.985	14	76,8
Educación	113	407	45.991	11	58,8
Conocimiento	94	333	31.302	8	40,1
Enseñanza	92	281	25.852	6	33,1
Formar	78	262	20.436	5	26,1
Responsabilidad	64	217	13.888	3	17,8
Salud	60	196	11.760	3	15,0
Integralidad	56	200	11.200	3	14,3
Investigación	59	189	11.151	3	14,3
Deporte	66	139	9.174	2	11,7
Respeto	54	163	8.802	2	11,3
Disciplina	45	153	6.885	2	8,8

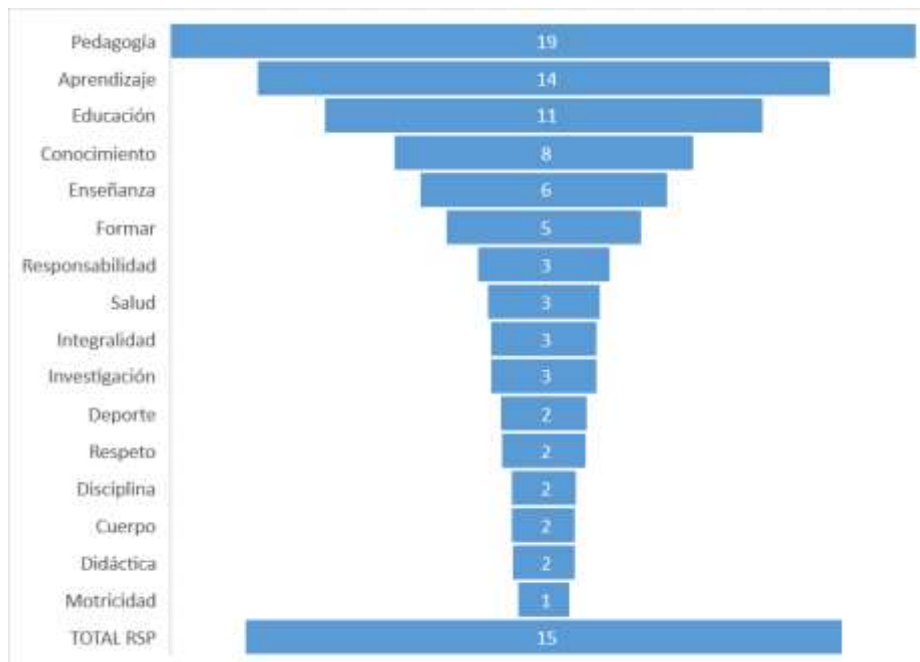
Facultad de Educación

Cuerpo	43	156	6.708	2	8,6
Didáctica	49	136	6.664	2	8,5
Motricidad	44	123	5.412	1	6,9
TOTAL RSP*	1.939	5.464	62.628	15	
TOTAL RSH**	1.196	3.941	353.360	85	
TOTAL RS	3.135	9.405	415.988	100	

*Representación Social Periférica

** Representación Social Hegemónica

También se presenta a continuación, un gráfico (de embudo) que denota toda la representación social sobre la *formación inicial*:



La Representación Social Hegemónica o conjunto SAM sobre *formación inicial*, está conformada por las palabras que tienen una distancia semántica (valor FMG) igual o superior al 5% (PQ), en este caso 16 palabras encabezadas por la definidora “Pedagogía”, que es la palabra principal y que corresponde a un peso semántico que representa el 19% de toda la representación. Nótese también, que las primeras 6 palabras (pedagogía, aprendizaje, educación, conocimiento, enseñanza y formar) tienen porcentajes de pesos semánticos iguales o superiores al 5%, y al parecer conforman una especie de núcleo al interior del núcleo central propuesto por Abric (2001), este nucléolo o Eje de Grupo de Palabras (Valor EGP) Centrales, se propone como otro componente más de las representaciones

sociales, y denota la parte más potente o con mayor consenso dentro de la representación. Con respecto a la Representación Social Periférica, aunque esta agrupa a 398 palabras, éstas solo determinan un 15% de la representación

Frente a la Representación Social sobre *ser maestro*, la Representación social Hegemónica está conformada por 19 palabras (conjunto SAM) y que tienen una distancia semántica igual o superior al 5% (PQ), la palabra principal fue “formación” que tiene un peso semántico del 16%, las palabras que establecen el Eje de Grupo de Palabras (EGP), es decir, con porcentajes de peso semántico superior o igual al 5% fueron, además de la palabra formación las siguientes: guía, enseñar y conocimiento. La Representación Social Periférica estuvo conformada por 347 palabras, no obstante, ésta solo determinó un 14% de la representación.

Tabla que ilustra toda la representación social tanto la hegemónica (con sus respectivas palabras) como la periférica (a partir del % total de todas las palabras que la componen) sobre ser maestro.

Definidoras maestro	f	valor semántico	peso semántico (M)	% peso semántico	DISTANCIA SEMANTICA
Formación	133	474	63042	16	100,0
Guía	125	429	53625	14	85,1
Enseñar	118	381	44958	11	71,3
Conocimiento	105	349	36645	9	58,1
Aprendizaje	73	225	16425	4	26,1
Respeto	71	216	15336	4	24,3
Responsabilidad	65	209	13585	3	21,5
Amor	59	230	13570	3	21,5
Saber	60	186	11160	3	17,7
Ejemplo	58	172	9976	3	15,8
Educación	52	180	9360	2	14,8
Pedagogía	52	174	9048	2	14,4
Vocación	45	197	8865	2	14,1
Líder	51	153	7803	2	12,4
Paciencia	54	138	7452	2	11,8

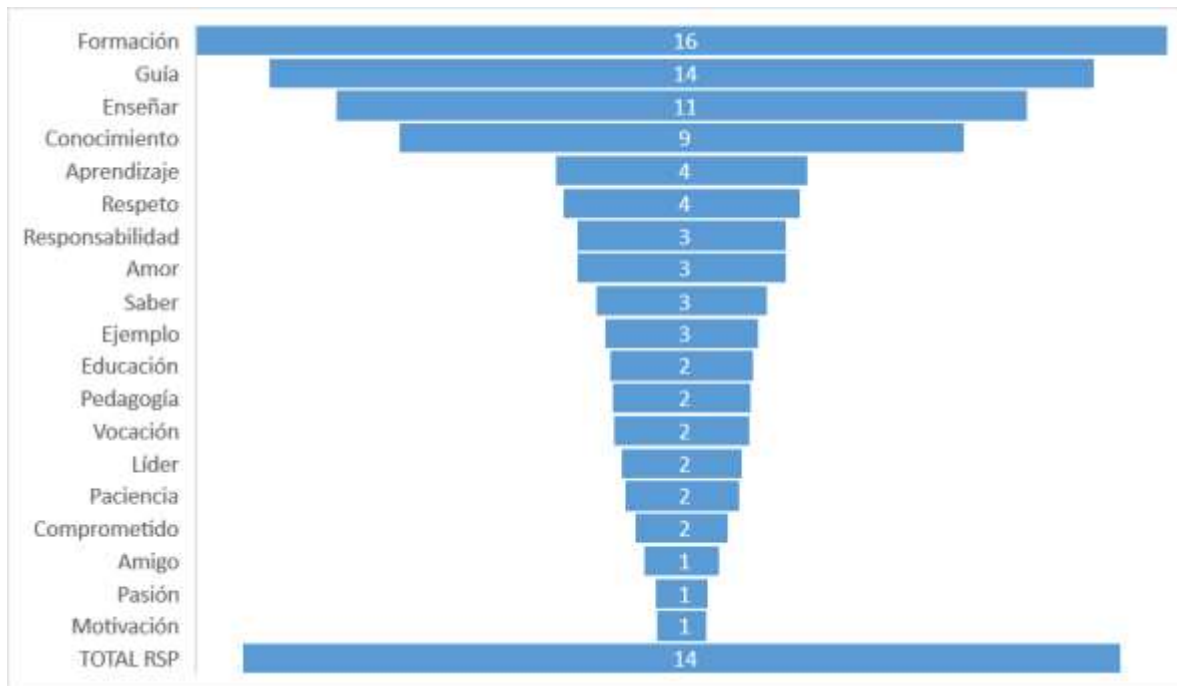
Facultad de Educación

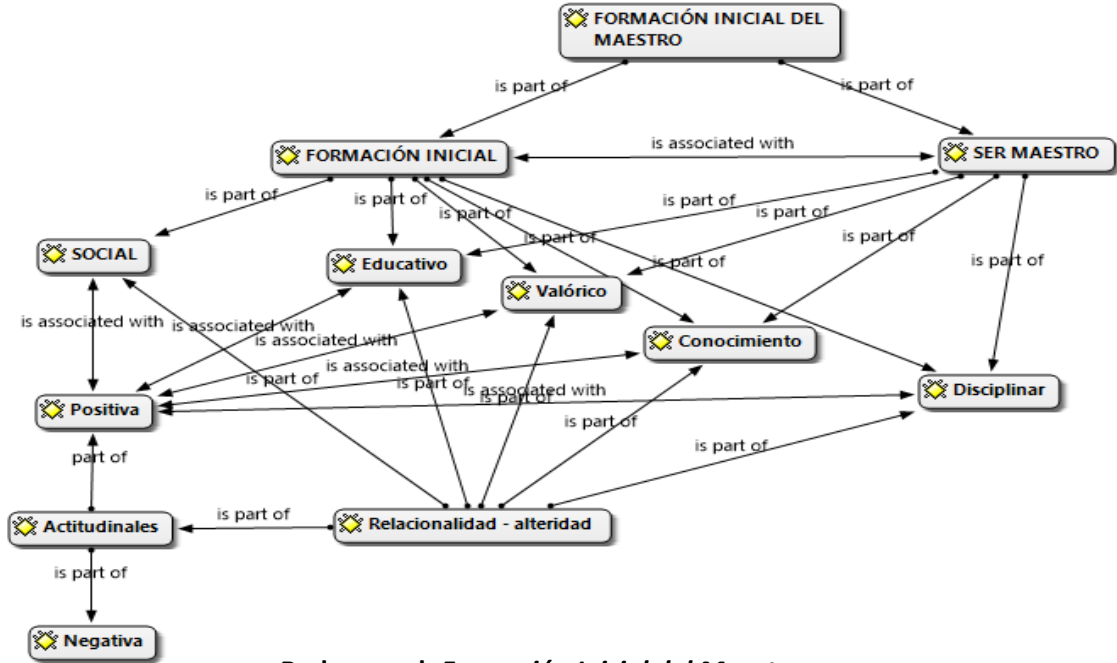
Comprometido	42	145	6090	2	9,7
Amigo	42	118	4956	1	7,9
Pasión	32	106	3392	1	5,4
Motivación	35	95	3325	1	5,3
	1.86				
TOTAL RSP	3	5.228	57.099	14	
	127				
TOTAL RSH	2	4.177	338.613	86	
	313				
TOTAL	5	9.405	395.712	100	

*Representación Social Periférica

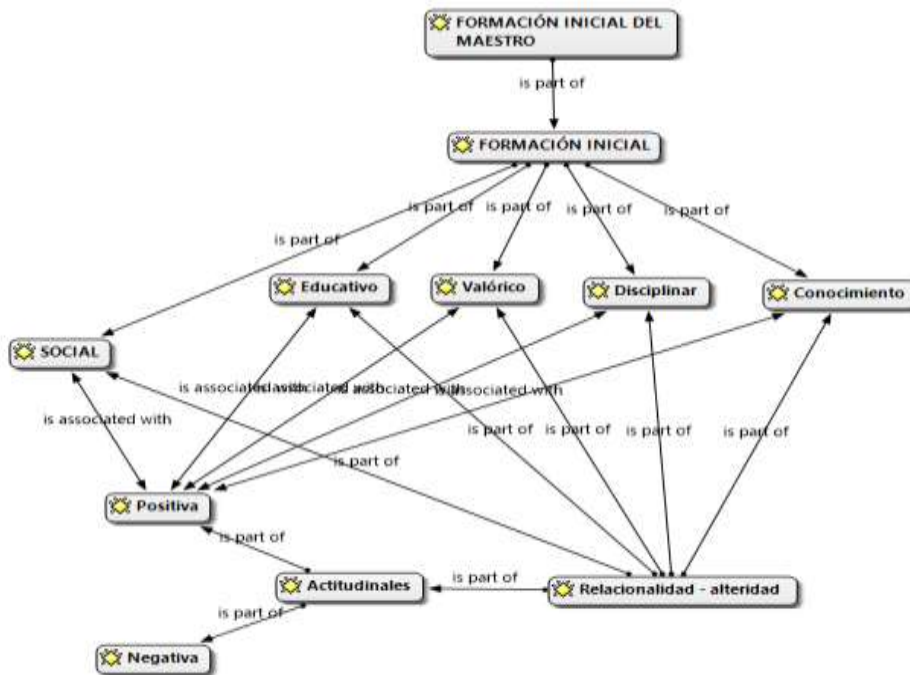
** Representación Social Hegemónica

Gráfico sobre la representación social sobre *ser maestro*:

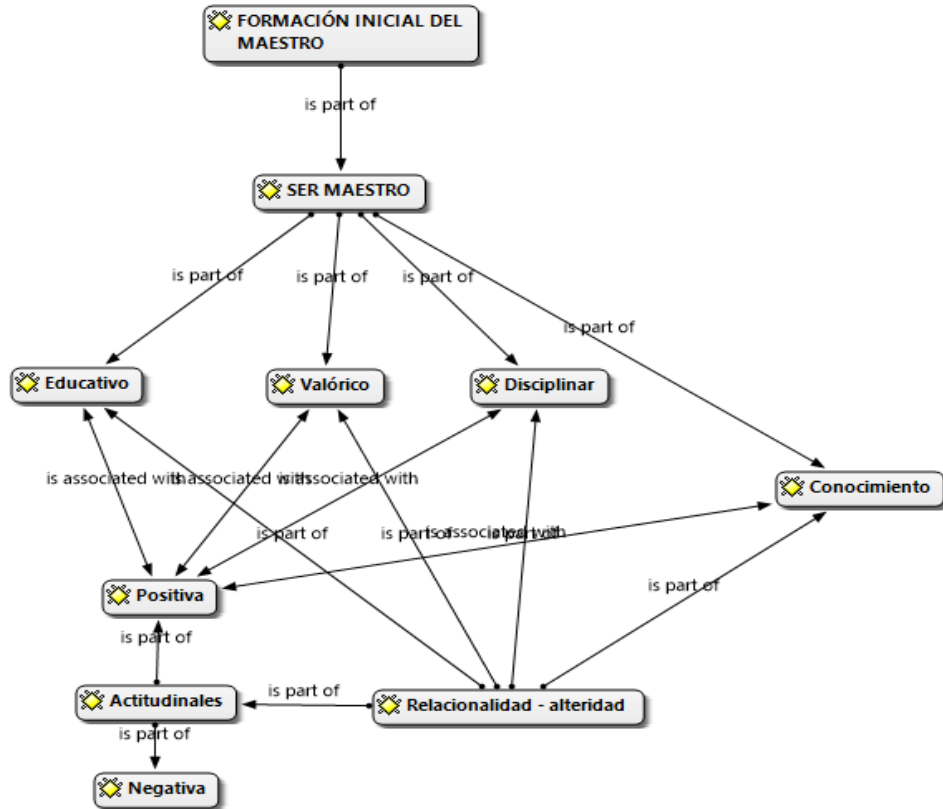




Red general: *Formación Inicial del Maestro*



Red sobre la categoría *Formación Inicial*



Red sobre Ser Maestro

ANEXO F. TABLAS Y GRÁFICOS ESTADÍSTICOS DE SOPORTE

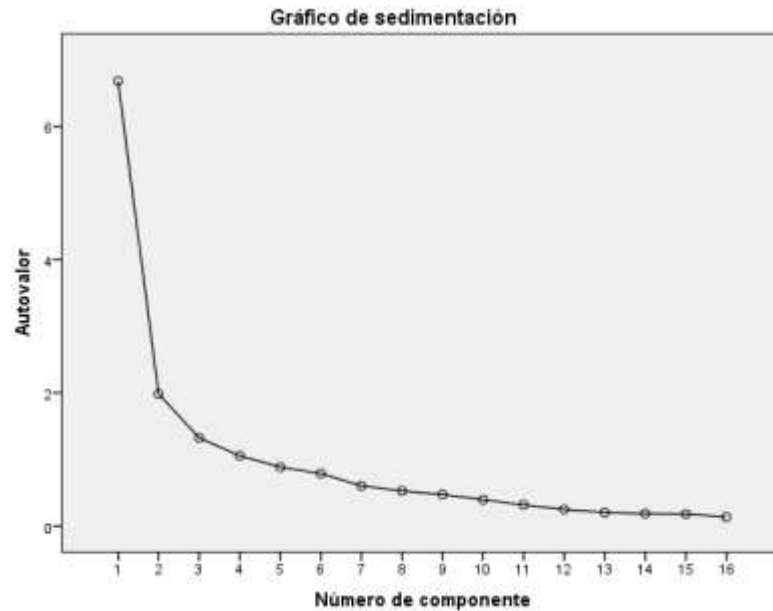
TABLAS Y GRÁFICOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL DE LOS CUESTIONARIOS SOBRE FORMACIÓN INICIAL Y SER MAESTRO

CUESTIONARIO SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL

VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6,680	41,752	41,752	6,680	41,752	41,752	3,442	21,515	21,515
2	1,984	12,401	54,153	1,984	12,401	54,153	3,025	18,908	40,422
3	1,324	8,274	62,427	1,324	8,274	62,427	2,729	17,053	57,476
4	1,056	6,600	69,027	1,056	6,600	69,027	1,848	11,552	69,027
5	,885	5,530	74,557						
6	,789	4,932	79,489						
7	,605	3,784	83,273						
8	,527	3,297	86,570						
9	,474	2,960	89,530						
10	,397	2,483	92,013						
11	,318	1,987	93,999						
12	,250	1,565	95,564						
13	,203	1,268	96,833						
14	,187	1,169	98,002						
15	,184	1,148	99,150						
16	,136	,850	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.



MATRIZ DE COMPONENTE ROTADO

Ítem (F)	Componente			
	1	2	3	4
2. Aprendizaje	,876			
1. Pedagogía	,794			
16. Motricidad	,650			
4. Conocimiento	,647			
7. Responsabilidad		,744		
6. Formar		,703		
3. Educación		,622		
12. Respeto		,612		
5. Enseñanza		,572		
14. Cuerpo			,813	
9. Integralidad			,634	
13. Disciplina			,630	
10. Investigación			,616	
8. Salud			,593	
15. Didáctica				,811
11. Deporte				,568

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

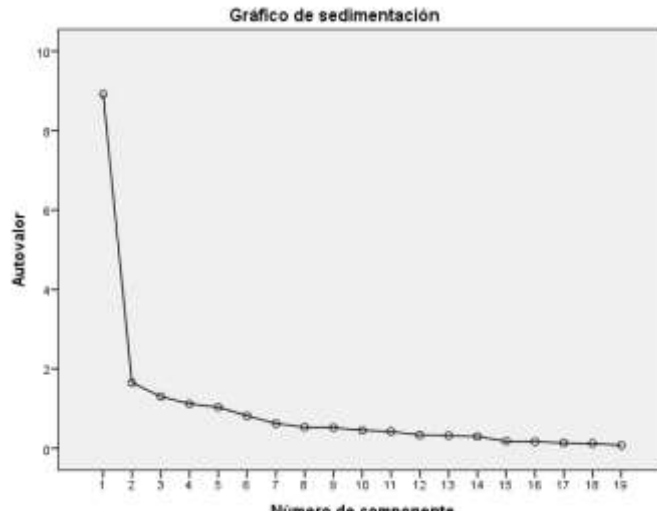
Dimensiones o componentes rotados para el cuestionario formación: D1: 1, 2, 4, 16; **D2:** 3, 5, 6, 7, 12; **D3:** 8, 9, 10, 13, 14; **D4.** 11, 15.

CUESTIONARIO SOBRE SER MAESTRO

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	8,921	46,951	46,951	8,921	46,951	46,951	3,839	20,205	20,205
2	1,651	8,689	55,640	1,651	8,689	55,640	3,807	20,038	40,244
3	1,304	6,862	62,501	1,304	6,862	62,501	2,965	15,607	55,851
4	1,119	5,889	68,390	1,119	5,889	68,390	1,822	9,589	65,440
5	1,034	5,441	73,831	1,034	5,441	73,831	1,594	8,391	73,831
6	,817	4,301	78,132						
7	,624	3,283	81,415						
8	,530	2,788	84,203						
9	,518	2,727	86,931						
10	,453	2,382	89,313						
11	,421	2,214	91,527						
12	,332	1,747	93,274						
13	,318	1,676	94,950						
14	,296	1,558	96,508						
15	,175	,921	97,428						
16	,164	,861	98,289						
17	,131	,687	98,976						
18	,121	,636	99,612						
19	,074	,388	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.



MATRIZ DE COMPONENTE ROTADO

Ítem (M)	Componente				
	1	2	3	4	5
7. Responsabilidad	,855				
6. Respeto	,792				
3. Enseñar	,664				
5. Aprendizaje	,641				
19. Motivación		,802			
11. Educación		,767			
10. Ejemplo		,735			
18. Pasión		,634			
17. Comprometido		,581			
9. Saber		,474			
4. Conocimiento		,441			
16. Amigo			,875		
8. Amor			,715		
15. Paciencia			,634		
2. Guía			,572		
1. Formación				,882	
12. Pedagogía				,555	
14. Líder					,771
13. Vocación					,496

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Dimensiones o componentes rotados para el cuestionario sobre ser maestro:

D1: 3,5,6,7; **D2:** 4, 9, 10,11, 17, 18, 19; **D3:** 2, 8, 15, 16; **D4:** 1, 12; **D5:** 13, 14)

PRUEBAS DE NORMALIDAD DE LAS DIMENSIONES (TEÓRICAS) DE LOS CUESTIONARIOS SOBRE FORMACIÓN INICIAL Y SER MAESTRO

Dimensión (variable)	Estadístico	Kolmogorov-Smirnov ^a	
		gl	Sig.
Dimensión conocimiento - Formación inicial	,204	240	,000
Dimensión disciplinar - Formación inicial	,156	240	,000
Dimensión educativa - Formación inicial	,149	240	,000
Dimensión valórica - Formación inicial	,158	240	,000
Valor total Formación inicial	,085	240	,000
Dimensión conocimiento - Ser maestro	,295	240	,000
Dimensión educativa - Ser maestro	,196	240	,000
Dimensión valórica - Ser Maestro	,190	240	,000
Valor total Ser maestro	,150	240	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors