

Representaciones

sociales que tienen los familiares sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos
Social representations that family members have of their children's teaching-learning process

Recibido: 09/01/25

Aceptado: 22/03/25

Publicado: 08/10/25

Odelquis Raymundo Valdiviés Arística^{1*}

E-mail: odelray81@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2949-3562>

Yaisieris Zayas Gutiérrez¹

E-mail: yaisieriszg@nauta.cu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0240-6601>

Meibys Lozano Calaña¹

E-mail: meibyslozano28@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8163-0531>

¹Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez. Cienfuegos. Cuba.

*Autor para correspondencia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vadiviés Arística, O. R., Zayas Gutiérrez, Y., y Lozano Calaña, M. (2025). Representaciones sociales que tienen los familiares sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 10, e803. <http://rccd.ucf.edu.cu/index.php/rccd/article/view/803>

RESUMEN

La creciente complejidad del mundo actual plantea nuevos desafíos y demandas a los sistemas educativos, por lo que cualquier cambio en este sentido debe enfrentarse a los diversos factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas etapas educativas, considerando sus interacciones e interdependencias para poder orientarlo adecuadamente. En este marco, la investigación que se presenta tiene como objetivo general: caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las representaciones sociales de los familiares de los alumnos de 3er grado en el Complejo Escolar Privado L.B.D.F de Sumbe, Angola. Se trata de una investigación de tipo descriptivo que emplea un paradigma mixto, utilizando como métodos teóricos el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el abstracto-concreto; como método empírico, la encuesta mediante cuestionario, la técnica de asociaciones libres y la socialización de los resultados como procedimiento también empírico; y dentro de los métodos estadístico-matemáticos, el cálculo porcentual. Como resultado principal se obtuvieron ocho categorías generales que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el 3er grado según los familiares de estos alumnos, a partir de sus representaciones sociales, las cuales se agrupan en tres niveles jerárquicos establecidos según la Teoría del Núcleo Central.

Palabras clave:

Representaciones sociales, Proceso de enseñanza-aprendizaje, Teoría del Núcleo Central, Familia.

ABSTRACT

The growing complexity of today's world presents new challenges and demands to educational systems, so any change in this sense must contend with the various factors that affect the teaching-learning process in the different educational stages, with their interactions and interdependencies in order to provide direction to it. Therefore, this research that is presented has the following general objective: To characterize the teaching-learning process from the social representations of the relatives of the 3rd grade students in the Private School Complex L.B.D.F of Sumbe-Angola. It is a descriptive research that uses the mixed paradigm where analytical-synthetic, inductive-deductive and abstract-concrete methods are used as theoretical methods; as an empirical method, the questionnaire survey, the technique of free associations and the socialization of the results as an empirical procedure; and within the statistical-mathematical methods, the percentage calculation. The main result was eight general categories that characterize the teaching-learning process of the 3rd grade according to the families of these students through their social representations, those that are grouped in the three hierarchical levels established according to the Theory of the Central Nucleus.

Keywords:

Social representations, Teaching-learning process, Theory of the Central Nucleus, Family.

INTRODUCCIÓN

Diversas perspectivas de investigación han centrado su atención en los actores del proceso formativo y sus acciones en los entornos escolares. Por un lado, se encuentran los trabajos que interpretan las interacciones, la comunicación y los diversos intercambios que transcurren en la vida cotidiana escolar. También existen investigaciones que se enfocan en la identidad de los agentes educativos. Otras se orientan al conocimiento de las creencias y otras formas de pensamiento dentro de los espacios educativos. En la mayoría de estas investigaciones se busca interpretar los significados que se entrelazan en los espacios particulares de las instituciones educativas en los distintos niveles escolares. Estas prácticas se recrean de múltiples formas en los entornos específicos, ya que forman parte del conocimiento denominado sentido común (Piña y Cuevas, 2004).

Atendiendo a ello y partiendo de la teoría de las representaciones sociales (RS), se han desarrollado a nivel internacional diversos estudios escolares sobre cómo las personas construyen sus vivencias cotidianas, su entorno, las demás personas y las instituciones educativas a las que pertenecen, en temáticas como la relación familia-escuela, la convivencia escolar, el docente, la infancia, la repercusión familiar, el aprendizaje, la educación, la enseñanza, entre otras.

La teoría de las RS ha dado origen, en la actualidad, a numerosas líneas de investigación y, al mismo tiempo, a nuevas discusiones sobre cómo se construye la realidad por parte de los sujetos, cómo se vulgariza el conocimiento científico y cuál es el papel de la sociedad en la construcción del conocimiento individual. La investigación educativa desde esta perspectiva se encuentra en un momento de crecimiento y de importante producción teórica (Jodelet, 2003).

Con base en la obra de Aguirre-Dávila (2023), se puede destacar que la Teoría de las Representaciones Sociales ha sido ampliamente utilizada en las ciencias sociales y humanidades, consolidándose como un campo esencial para comprender las dinámicas culturales y sociales de la región. Según el autor, la trayectoria de esta teoría refleja una adaptación a las especificidades locales, considerando los desafíos históricos y contextuales que han moldeado su aplicación. Esta perspectiva complementa el enfoque de Jodelet (2003), quien enfatiza la construcción social del conocimiento y su difusión en la vida cotidiana, y se alinea con Piña y Cuevas (2004), al destacar el papel de las representaciones sociales en la investigación educativa, evidenciando cómo los significados compartidos influyen en las prácticas pedagógicas y en las políticas educativas.

En el ámbito escolar, la construcción del conocimiento práctico sobre el quehacer docente es un tema de gran interés. No obstante, es posible afirmar que las RS que poseen los familiares sobre el desempeño docente podrían incidir en las prácticas educativas en el aula y en la institución escolar por parte de los profesores (Mazzitelli et al., 2009).

La familia, según Polonia y Dessen (2005), tiene un gran impacto en el comportamiento de los integrantes del propio sistema familiar, especialmente en los niños, quienes

aprenden los valores sociales y las formas de ver el mundo a partir de ese primer vínculo, poniéndolos en práctica a lo largo de su crecimiento y en sus interacciones con el entorno, siendo uno de ellos la escuela.

La falta de contacto directo entre la familia y la escuela ha sido discutida por educadores y psicólogos durante décadas, ya que, según Silveira y Wagner (2009), existe una frontera rígida entre estos dos sistemas, sin asumir la responsabilidad compartida de lo que podría hacerse en conjunto. De ahí la marcada separación, generalmente, entre la visión que tiene la familia —mediante las RS— del proceso de enseñanza-aprendizaje y las funciones docente-educativas de los profesores y la escuela.

Las RS asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, en ocasiones, se contraponen al pensamiento científico, ya que se constituyen a partir de las experiencias de los sujetos, de la información, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten por tradición, experiencia educativa y comunicación social. Así, este conocimiento es, en muchos aspectos, socialmente elaborado y compartido. En cierto sentido, se trata de un conocimiento práctico (Jodelet, 1986).

Por ello, analizar las RS de los familiares de los alumnos respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje es importante, ya que estas determinan su actuación frente a la escuela, los docentes y sus propios hijos, y porque dicho conocimiento no ha sido revisado de forma amplia en el contexto educativo angolano. Además, profundizar en este tema podría facilitar la comprensión de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos y servir como punto de partida para transformar la práctica en el aula.

A través de las RS, las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero, además, nos acercan a la visión del mundo que tienen las personas o los grupos, ya que el conocimiento del sentido común es el que se utiliza para actuar o tomar posición frente a los distintos objetos sociales (Araya, 2002).

Aunque cada sistema tiene especificidades que atender para que el progreso del estudiante sea efectivo, también existen puntos complementarios entre ellos que pueden trabajarse en conjunto. De esta forma, la participación de la familia en la escuela muestra al alumno, a través del vínculo afectivo, la importancia de este ámbito para su formación como persona, y lo prepara social y moralmente para vivir en sociedad, en cualquier medio cultural en el que habite (Polonia y Dessen, 2005).

Muchas familias tienen dificultades para participar en el contexto escolar por desconocimiento y por no comprender el lenguaje de la escuela. Las familias, especialmente aquellas con niños que presentan dificultades, ven la escuela como un mundo incomprensible para ellas, desean delegar en la institución la tarea de instruirlos sin su participación. Por otro lado, se observan alumnos con bajo rendimiento como consecuencia de la falta de estímulos necesarios para adquirir conocimiento empírico, transmitido a través de la educación familiar. A su vez, la escuela no cuenta con un programa específico para trabajar con alumnos que presentan perturbaciones o retrasos de cualquier

tipo, limitándose muchas veces a cumplir los programas establecidos por el Ministerio de Educación.

Así, atendiendo a las ideas anteriores y a la práctica pedagógica desarrollada en el Complejo Escolar Privado L.B.D.F de Sumbe, se detectó mediante conversaciones informales que los familiares de los alumnos de 3er grado manifiestan criterios negativos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, lo que constituye la situación problemática de esta investigación. De ello se deriva como objetivo general: caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las representaciones sociales de los familiares de los alumnos de 3er grado en el Complejo Escolar Privado L.B.D.F de Sumbe.

En consonancia con esta concepción, se sostiene en esta investigación que las representaciones sociales de los familiares sobre el PEA —sus concepciones, valoraciones, creencias y actitudes— son elementos que influyen en el papel socialmente atribuido a la escuela y a sus docentes. Por tanto, como afirman Castorina y Kaplán (1998), “las representaciones sociales pueden ser generadas y generadoras de prácticas educativas” (p.62).

Así, en el caso de los profesores, su papel en el proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje es variado, complejo y altamente motivador. Se espera que un docente sea innovador, dinámico y comunicativo. Debe enseñar, pero también educar; transmitir conocimientos, pero también inculcar métodos, instrumentos de trabajo y valores fundamentales en los alumnos, como la comprensión y el respeto por los demás, la cooperación o la responsabilidad. Además, debe fomentar el pensamiento crítico, la reflexión, la creatividad y la curiosidad en el aprendizaje.

No cabe duda de que los padres son los primeros educadores del niño y que, a lo largo de toda su escolaridad, continúan siendo los principales responsables de su educación y bienestar. Los docentes aparecen como socios insustituibles en esta responsabilidad; como tales (padres-docentes), ambos deben unir esfuerzos, compartir objetivos y reconocer la existencia de un bien común para los alumnos.

Asimismo, como enuncia Moscovici (1979), “nuestras representaciones sociales también son instituciones que compartimos y que existen antes de que podamos acceder a ellas” (p.124). Por tanto, se considera que las RS construidas por los familiares sobre el PEA se ponen en práctica al momento de describirlo y evaluarlo, argumento que respalda el interés por conocerlas.

La perspectiva interdisciplinar propuesta por Escobar et al. (2022) refuerza el enfoque de las representaciones sociales al considerar la fenomenología como un método investigativo esencial para comprender la construcción del conocimiento en el contexto educativo. Esta visión dialoga con Moscovici (1979), al enfatizar que las representaciones sociales son instituciones compartidas que moldean la percepción de los individuos sobre la realidad, y se alinea con Mazzitelli et al. (2009), al destacar la influencia de estas representaciones en la práctica docente y en la formación de los profesores. De esta manera, la integración de estos enfoques permite un análisis más amplio y contextualizado de las dinámicas educativas y sociales.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se realizó siguiendo una metodología mixta, ya que esta permite que el estudio se sustente en las fortalezas de las metodologías cuantitativas y cualitativas, al generar datos más ricos y detallados mediante la aplicación de diversos métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos; al potenciar la creatividad teórica a través de suficientes procedimientos críticos de valoración; al realizar indagaciones más dinámicas; al respaldar con mayor solidez las inferencias científicas; y al permitir una mejor exploración de los datos, lo cual brinda la oportunidad de desarrollar nuevas destrezas o competencias en materia investigativa, o de reforzarlas (Cedeño, 2012).

Para ello se utilizó como base un estudio de tipo descriptivo. Este describe experiencias, procesos, situaciones y fenómenos, así como las conexiones entre ellos y sus relaciones causales, partiendo de un caso y de un contexto concreto en un tiempo determinado, con el objetivo de encontrar características comunes y relaciones esenciales o leyes que generen los fenómenos educativos. La descripción puede ser más o menos profunda, pero en cualquier caso se apoya en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito. Los estudios descriptivos pueden ofrecer la posibilidad de realizar predicciones, aunque sean rudimentarias (Hernández-Sampieri et al., 2006).

Además, se utilizaron métodos de nivel teórico y estadístico-matemático, los cuales se presentan en el resumen. El procedimiento empírico indagatorio constó de tres momentos importantes, durante los cuales se emplearon métodos y técnicas que se describen a continuación.

En primer lugar, se aplicó una encuesta mediante cuestionario a los familiares de los alumnos de 3er grado de la escuela mencionada, con la intención de caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) a partir de sus representaciones sociales (RS). Las preguntas fueron diseñadas de manera que generaran discursos escritos que permitieran conocer las RS que se establecen a través del lenguaje escrito como reflejo de la vida cotidiana y del sentido común de los familiares en relación con el PEA de sus hijos, ya que como argumenta Martínez (2011): El discurso, pues, es portador privilegiado de las RS que circulan en el universo simbólico (p.96). Al analizar las RS se busca conocer cómo piensan los sujetos sobre un determinado objeto de representación, y esto se reconoce como un acto de construcción, no como un reflejo ni como producto de un determinismo social (Mireles, 2015).

Seguidamente, se procedió al análisis de las categorías particulares resultantes de los discursos de cada uno de los familiares que formaron parte de la muestra, agrupándolas en categorías más generales. Una vez concluida esta primera parte del análisis, se determinó la frecuencia de aparición de cada categoría particular y se calculó el porcentaje que cada una representaba respecto a la muestra de familiares. Esto permitió dar respuesta a la Teoría del Núcleo Central propuesta por Jean Claude Abric (1976, 1994), pues los investigadores decidieron asumir que

- las categorías que alcanzaron un porcentaje en el rango de 66,7 a 100 se consideraron representaciones sociales que forman parte de la estructura del núcleo central.

- Las categorías que alcanzaron un porcentaje en el rango de 33,4 a 66,6 se consideraron representaciones sociales que forman parte de la estructura de la zona fronteriza entre el núcleo central y el sistema periférico, respectivamente (contribución realizada en la investigación debido a la dificultad de ubicar determinadas categorías en una zona u otra durante su análisis).
- Las categorías que alcanzaron un porcentaje en el rango de 0,1 a 33,3 se consideraron representaciones sociales que forman parte de la estructura del sistema periférico.

En este caso, la cifra de 100 se divide en tres rangos, y los investigadores precisan que el primer rango, de 66,7 a 100, se considera como un valor relevante para la determinación de la estructura de la Teoría del Núcleo Central; el segundo rango, de 33,4 a 66,6, se considera como notable; y el tercer rango, de 0,1 a 33,3, como poco representativo. Esto concuerda con lo expuesto en la teoría respecto al sistema central y al periférico, y a la zona intermedia o fronteriza entre ambos propuesta por los investigadores.

Es importante aclarar aquí que, en el estudio de las representaciones sociales (RS), se considera necesario tomar en cuenta la Teoría del Núcleo Central, corriente liderada por el francés Jean Claude Abric (1976, 1994), la cual se utilizará como apoyo metodológico en esta investigación, con la intención de que las RS potencien su carácter científico para la práctica social y la investigación. Según este autor, dicha teoría consta de dos sistemas: el Central y el Periférico:

- El Sistema Central desempeña un papel estructural respecto al resto de los contenidos y otorga a la representación social estabilidad y permanencia, siendo la parte más coherente y rígida, ya que está fuertemente anclado en la memoria colectiva del grupo que lo elabora.
- En el Sistema Periférico se insertan las experiencias individuales de cada grupo, lo que permite explicar la diversidad de representaciones existentes dentro del mismo grupo entre sus distintos miembros. Este sistema adopta mayor dinamismo, flexibilidad e individualización que el Sistema Central.

Flament (1994) destaca la importancia del sistema periférico, ya que es a través de él que las representaciones sociales (RS) se manifiestan en la vida cotidiana, permitiendo que el funcionamiento del núcleo central solo pueda comprenderse en una dialéctica continua con los aspectos periféricos. Además, afirma que incluso una pequeña transformación del núcleo central se prepara durante largo tiempo en la periferia.

El enfoque de las RS desde esta perspectiva permite diferenciar los elementos más significativos y estables de la representación social de aquellos más sensibles al cambio, que presentan características particulares según contextos determinados y/o que sirven de sustento al núcleo central (Mazzitelli et al., 2009).

La metodología de esta investigación se fundamenta en la Teoría del Núcleo Central de Abric (1994), que permite identificar los elementos estructurantes de las representaciones sociales. Flament (1994) complementa esta perspectiva al destacar el papel de los elementos periféricos,

que proporcionan flexibilidad y adaptación a las representaciones a lo largo del tiempo. En este sentido, Rateau y Lo Monaco (2013) amplían la discusión sobre los métodos aplicables al estudio de las RS, enfatizando la necesidad de un enfoque integrado que considere tanto los aspectos estructurales como los contextuales. Así, la triangulación metodológica adoptada en esta investigación busca garantizar un análisis más robusto y profundo de las representaciones sociales de los familiares sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA).

En un segundo momento, se aplicó la técnica de asociaciones libres por escrito, lo que permitió sistematizar y ampliar la información obtenida mediante el cuestionario. Esta técnica, considerada proyectiva, permitió a los familiares escribir palabras o frases breves que afloraban espontáneamente en su mente. Se les pidió que expresaran frases o palabras que asociaran con aquellos aspectos que, según ellos, caracterizan el PEA de sus hijos, garantizando así un discurso libre.

Estos contenidos estaban latentes en las subjetividades de los participantes, y podrían quedar ocultos o disfrazados en producciones discursivas más estructuradas. Por ello, fue necesario acceder a estas evocaciones, consideradas datos simbólicos dotados de un significado especial, ya que contenían aspectos tanto cognitivos como afectivos que organizan, dan sentido y dirección al pensamiento, y que de otro modo no aparecerían espontáneamente en el comportamiento de los investigados.

Las asociaciones libres son una técnica psicoanalítica establecida por Freud, que consiste en expresar todos los pensamientos que vienen a la mente de forma espontánea o a partir de un estímulo determinado. Esta técnica busca abolir la censura o selección voluntaria del pensamiento, constituyendo una vía para acceder al inconsciente y evocar recuerdos.

Esta técnica se sometió al mismo procedimiento de análisis que el cuestionario. Posteriormente, se sistematizó y trianguló la información resultante de ambas técnicas en una tabla, con el objetivo de identificar y clasificar las categorías particulares con sus respectivos porcentajes, y derivar de ellas las categorías generales que reflejan los saberes, percepciones y representaciones de los familiares respecto al PEA hasta ese momento.

En un tercer momento, se socializaron los resultados obtenidos al finalizar la segunda fase empírica de la investigación. Se presentó la última tabla elaborada, junto con las explicaciones correspondientes, a los familiares que formaron parte de la muestra. El objetivo fue alcanzar un consenso sobre cuáles categorías caracterizan de forma relevante el PEA de sus hijos, cuáles podrían considerarse notables y cuáles poco representativas. Se les mostró el resultado del análisis para que pudieran estar de acuerdo o proponer cambios en la ubicación de las categorías presentadas, incluso eliminar o añadir otras según sus opiniones.

A continuación, se procedió a un nuevo análisis de los resultados de dicha socialización, reordenando las categorías y su ubicación dentro de cada sistema de la teoría, respetando nuevamente las concepciones, cuestionamientos,

análisis y reflexiones de los familiares. Esto permitió obtener resultados más fidedignos sobre sus RS respecto al PEA de sus hijos, contrastándolos con las posturas teóricas propuestas.

La clasificación en categorías relevantes, notables y poco representativas fue presentada a los familiares para facilitar su comprensión.

Este procedimiento aplicado en el análisis de las RS se apoya en la propuesta de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) presentada por Krause (1998) y Sotomayor (1998). En esta investigación se concluye la primera etapa de dicha teoría, referida al análisis descriptivo. Esta permite construir códigos abstractos a partir de datos particulares. El primer paso es la codificación de los datos obtenidos, que incluye todas las operaciones mediante las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y luego reestructurados analíticamente de una forma nueva. Los conceptos y códigos generados tienen un carácter provisional. Este tipo de codificación se denomina codificación abierta, y su objetivo principal es abrir la indagación.

Para ello, el material a analizar se fragmenta con el fin de examinarlo. Cada unidad de sentido se conceptualiza y se le asigna una "etiqueta lingüística" que interprete el significado de la información obtenida. Los conceptos obtenidos se agrupan en categorías, que se organizan jerárquicamente. El producto final de este proceso inductivo será un conjunto de categorías relacionadas entre sí, que permite dar cuenta de las cualidades del objeto de estudio.

La estrategia aplicada a los datos codificados es la comparación constante. Los resultados generados a partir de estas comparaciones se registran de forma verbal, escrita o gráfica. Mediante el análisis descriptivo se puede presentar todo el abanico de contenidos o significados implicados en una representación social. Asimismo, este análisis permite identificar los principales componentes representativos

(las categorías principales) y organizar sus contenidos de forma jerárquica.

Las representaciones tienen como misión: primero, describir; luego, clasificar; y finalmente, explicar. Por ello, las representaciones incluyen las denominadas "teorías implícitas", que sirven únicamente para clasificar personas o comportamientos, y los esquemas de atribución destinados a explicar (Moscovici y Hewstone, 1986).

En el tercer momento del procedimiento empírico, al socializar los resultados con los familiares mediante la tabla que resume el análisis realizado con las técnicas anteriores, se pensó en la posibilidad de realizar sesiones de trabajo grupal con los familiares de los alumnos de 3er grado en lugar de aplicar el instrumento por escrito, con el propósito de debatir los resultados presentados. Sin embargo, esto no pudo concretarse, ya que solo unos pocos familiares estaban dispuestos a participar. La mayoría alegó falta de tiempo debido a sus responsabilidades laborales y domésticas. Por ello, se decidió aplicar el instrumento por escrito, como ya se explicó. Este se aplicó de forma independiente, según la disponibilidad de tiempo de los familiares y de los investigadores, lo que requirió mucho tiempo para alcanzar este propósito.

Como puede apreciarse, se aplicaron instrumentos cuyos resultados fueron triangulados con el objetivo de reducir la posibilidad de sesgos involuntarios en los datos y en el análisis realizado (Godoy, 2023; Rubira-García y Puebla-Martínez, 2018).

Población y muestra

Para el desarrollo del trabajo se siguió un procedimiento de selección de la muestra de manera probabilística, del tipo aleatoria simple, en el cual todos los familiares que forman parte de la población tienen las mismas posibilidades de ser seleccionados.

Tabla 1: Representación de la población y muestra definida en la investigación

Unidad de análisis o de observación	Momentos del proceder empírico indagatorio	Tamaño de la población	Tamaño de la muestra	Porcentaje (%)
Familiares de los alumnos de 3er grado	Primero	35	28	80%
	Segundo		28	80%
	Tercero		25	71,4%

Fuente: elaboración propia

Es evidente que se trabaja únicamente con la población de familiares de los alumnos de 3er grado de la escuela especificada en el objetivo general de la investigación y en la temática abordada. Sin embargo, se presentan los tres momentos esenciales del procedimiento empírico investigativo debido a que, en el tercer momento, la muestra varió. Cada momento coincide con la aplicación de una técnica o instrumento específico a los familiares que conforman la muestra, así como con su correspondiente análisis.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

Barriga y León (1993) consideran que las representaciones sociales (RS) actúan como filtros de decodificación e

interpretación de la realidad y predisponen a la acción. Por lo tanto, como consecuencia de la representación social que poseen las personas sobre un objeto o fenómeno social determinado, es de gran importancia comprender que esta influirá en gran medida en las formas de actuar de dichas personas respecto a ese objeto o fenómeno. De ahí la importancia vital de esta investigación.

Así, este proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) puede caracterizarse atendiendo a ocho categorías generales que representan las RS de estos familiares, tal como se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 2: Resultado final de las RS de los familiares de los alumnos de 3er grado respecto a las características del PEA, agrupadas por sus expresiones en categorías

Categorías Generales	Términos utilizados por los familiares o categorías particulares
Núcleo Central	
Concepción	<p>“El proceso de enseñanza-aprendizaje es el conjunto de acciones que se desarrollan mediante la relación directa y el intercambio de información entre sus componentes personales y no personales, con el objetivo de fomentar el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos. Todo ello debe estar guiado por la objetividad de aquello que el alumno necesita aprender según las exigencias sociales, razón por la cual se trata de un proceso progresivo y sistemático.”</p> <p>En este proceso pueden influir los siguientes factores: Condiciones socioeconómicas y psicológicas de la familia. Organización y funcionamiento de la escuela. Relación escuela-familia-comunidad. Nivel educativo y características personales de los docentes. Nivel de seguridad que ofrece la escuela. Condiciones ambientales e higiénico-sanitarias de las aulas. Salud y nutrición del alumno.</p>
Relación comunicativa profesor-alumno y profesor-familia	“Buena”
Significado	“El proceso de enseñanza-aprendizaje de mi hijo es muy importante, porque aquí comienza una etapa que lo guiará para toda la vida. Es a través de la educación que se forma, moldea y enseña al niño a ser aquello que la sociedad necesita, y se le permite trazar los objetivos esenciales de su vida, para alcanzar un futuro prometedor y comprender mejor la vida.”
Zona Fronteriza	
Dificultades	<p>“Las principales dificultades en el aprendizaje de mis hijos consisten en la consolidación de algunas materias como Educación Física, Educación Manual y Plástica, y Educación Musical.”</p> <p>“La principal dificultad de mi hija tiene que ver con la falta de materiales escolares y de recursos didácticos, además del constante cambio de profesores”</p>
Calidad	<p>“El proceso de enseñanza-aprendizaje de mi hijo ha sido bastante interesante, ya que él relaciona lo que aprende en la escuela con su vida cotidiana. Con la ayuda de los padres y la dedicación de los docentes, ha logrado desempeñarse lo mejor posible en todas las asignaturas, existiendo así un vínculo muy afectivo entre la escuela y el aprendizaje.”</p> <p>“El proceso de enseñanza-aprendizaje es bueno, progresivo y sistemático.”</p>
	<p>“el profesor no sabe de música.”</p> <p>“es importante que tengan habilidades para el desarrollo de las habilidades manuales y plásticas.”</p> <p>“No siempre tienen toda la preparación requerida para impartir esa asignatura.”</p> <p>“El proceso de enseñanza-aprendizaje es razonable”, “aceptable”, “puede mejorar.”</p>
Desempeño docente	<p>“Los profesores han sido buenos orientadores, pacientes y rigurosos desde el punto de vista personal, social y profesional.”</p>
	“Los docentes deberían tener seminarios o cursos de capacitación ”
Actitud	<p>“Buena.”</p> <p>“Dimos lo máximo.”</p> <p>“Lo apoyo para estudiar y hacer las tareas en casa.”</p> <p>“Creamos un espacio en el hogar casi siempre para ayudarlo con las tareas escolares.”</p>
	<p>“Razonable.”</p> <p>“... porque no siempre tenemos disponibilidad debido al trabajo.”</p> <p>“nos gustaría que los profesores nos ayudaran más.”</p>
Satisfacción	<p>“OK”, “bien”, “contento”, “satisfecho.”</p>
	<p>“Aceptable”, “razonable.”</p> <p>“Satisfecho, pero con necesidad de mejoras.”</p>
Zona Periférica	
Desempeño docente	“Razonable”
Relación comunicativa profesor-alumno y profesor-familia	“Razonable”

Fuente: elaboración propia

La concepción que se tiene del PEA y el significado atribuido al mismo son categorías generales que se manifiestan de forma fuerte y relevante. De ellas se puede inferir que la mayoría de los familiares de los alumnos de 3er grado son personas con buena preparación en el ámbito pedagógico.

La relación comunicativa entre profesor-alumno y profesor-familia puede considerarse satisfactoria, aunque existen dos grupos de familiares con criterios divididos. El primer grupo la valora como positiva y, al ser mayoritario, se clasifica como relevante. El segundo grupo también la valora positivamente, pero con observaciones; al ser minoritario, se ubica dentro de las categorías poco representativas. Esto indica que las RS de la mayoría son más fuertes; sin embargo, al existir un grupo en la zona periférica, hay una tendencia a que estas RS asociadas a esta categoría oscilen entre las diferentes zonas definidas por la Teoría del Núcleo Central. Se sugiere a la dirección del Complejo Escolar prestar atención a este aspecto para su mejora.

Las dificultades en el PEA, expresadas como necesidades sentidas y percibidas por los familiares, ofrecen una visión clara de las insuficiencias visibles, que pueden ser evaluadas incluso por personas no expertas, con conocimientos básicos sobre el funcionamiento y organización del ámbito docente. Este es el punto que requiere atención más urgente por parte de la dirección del Complejo Escolar, ya que estas dificultades se ubican en la zona fronteriza según la Teoría del Núcleo Central, pero con porcentajes elevados, muy cercanos al núcleo central de las RS, lo que podría, si no se mejora, estigmatizar negativamente a la escuela en este aspecto.

La calidad del PEA está claramente vinculada a las dificultades del proceso y al desempeño docente, según los criterios de los familiares. Estas son las categorías que más influyen en que la calidad se ubique en la zona fronteriza, ya que existen dos grupos con criterios distintos y con igual fuerza porcentual. Para el primer grupo, la calidad es positiva; para el segundo, es aceptable, pero presenta problemas. Se ubican en un punto medio dentro de la zona fronteriza, por lo que se recomienda a la dirección del Complejo Escolar una actuación precisa para mejorar la situación.

El desempeño docente, como ya se ha expresado de forma lógica y evidente, está directamente relacionado con las dificultades del PEA y con su calidad, según los criterios de los familiares. Es la única categoría general que, en el análisis final, se divide en tres grupos: dos ubicados en la zona fronteriza y uno en la zona periférica. De los dos grupos en la zona fronteriza, el primero valora el desempeño docente como muy positivo, lo cual es meritorio y representa aproximadamente el 50% de los criterios. El segundo grupo, también cercano a ese porcentaje, considera que existen problemas. El tercer grupo, minoritario, lo valora como positivo, pero con observaciones.

Se recomienda una atención sistémica a todos estos aspectos, ya que mejorar el desempeño docente contribuiría a mejorar las demás categorías vinculadas al PEA. Además, aunque no existieran criterios absolutamente negativos, los existentes podrían afectar la imagen del centro escolar.

La actitud frente al PEA se manifiesta en dos grupos de familiares dentro de la zona fronteriza, con criterios distintos y con porcentajes suficientes para ubicarse en ese nivel. El primer grupo reconoce el esfuerzo realizado en el entorno familiar para garantizar condiciones óptimas de ambiente, seguridad y confort para este proceso en sus hijos. El segundo grupo afirma que, aunque han brindado apoyo, las demandas laborales les impiden un desempeño óptimo en este sentido, por lo que solicitan ayuda a los docentes para apoyar el aprendizaje de sus hijos. En ningún caso se evidencia un acompañamiento sistemático y real en función del aprendizaje directo de los alumnos, lo cual se diagnosticó al observar que no pudieron hacer referencia a los contenidos de las asignaturas que reciben sus hijos. Solo mencionan dificultades en Educación Musical, Educación Plástica y Manual, principalmente porque las habilidades que deben desarrollar los alumnos en estas áreas son fácilmente comprobables en cualquier contexto.

La satisfacción respecto al PEA como categoría general también se divide en dos grupos de familiares dentro de la zona fronteriza. Esta categoría está directamente relacionada con la calidad del PEA, las dificultades que se presentan en el mismo y el desempeño docente, por lo que los resultados obtenidos son muy similares. Se identifica un primer grupo con criterios óptimos sobre este proceso, basados en los resultados que presentan sus hijos, y un segundo grupo que se considera satisfecho, pero con recomendaciones. El análisis de esta categoría ya ha sido abordado en las anteriores, y al coincidir con ellas, se decide no redundar en su tratamiento.

CONCLUSIONES

El análisis de los fundamentos teóricos permitió determinar que el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) está mediado por las representaciones sociales (RS), las cuales constituyen conocimientos elaborados en la vida cotidiana de los sujetos y en todos los escenarios, gracias a sus vivencias (experiencias), a los medios de comunicación, a los diálogos, a la cultura, a la educación, a las percepciones e interacciones de los individuos, y a la familia, que en este caso desempeña un papel destacado. Estas representaciones son reproducidas por los seres humanos y reelaboradas por ellos desde sus propios lenguajes, condiciones y capacidades. Surgen de procesos cognitivos y se expresan tras ciertos cuestionamientos internos (realizados por cada sujeto) y externos (planteados por otros individuos) sobre una temática o acontecimiento conocido o perteneciente a la realidad.

Los elementos que caracterizan el PEA a partir de las RS de los familiares de los alumnos de 3er grado del Complejo Escolar Privado L.B.D.F de Sumbe, según la Teoría del Núcleo Central, son los siguientes:

- En el núcleo central: la concepción y el significado atribuido a este proceso, con criterios unificados para cada una de estas categorías; así como la relación comunicativa profesor-alumno y profesor-familia para un primer grupo de familiares.
- En la zona fronteriza: las dificultades existentes en el proceso, con criterios unificados; su calidad, la actitud frente al mismo y la satisfacción que genera, con

criterios diferenciados entre dos grupos de familiares para cada una de estas categorías; y el desempeño docente, también para dos primeros grupos de familiares.

- En la zona periférica: se repiten las categorías de relación comunicativa profesor-alumno y profesor-familia, así como el desempeño docente, esta vez para un segundo y tercer grupo de familiares respectivamente en cada categoría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (1976). El efecto de las representaciones y la conducta en juegos experimentales. *European Journal of Social Psychology*, 6(2), 115-128. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420060203>.
- Abric, J. C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones sociales* (pp. 45-67). Preses Universitaires de France. <http://www.scrip.org/refernce/referencespapers?referenceid=3956961>
- Aguirre-Dávila, E. (2023). Teoría de las representaciones sociales: Su desarrollo en Colombia en los últimos veinte años. *Recuentos Históricos de la Teoría de las Representaciones Sociales en América Latina*, 1, 325. <http://doi.org/10.18222/FCC-992085-17-5>.
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, (127). FLACSO Costa Rica. https://www.flacso.ac.cr/images/cuadernos/ccs_127.pdf
- Castorina, J. A., y Kaplán, C. V. (1998). Julgamentos escolares e representações sociais. *Investigação psicológica*, 3(2), 57-92.
- Cedeño, N. (2012). A investigação mista, estratégia andragógica fundamental para fortalecer as capacidades intelectuais superiores. *Revista Res Non Verba*, 17-36.
- Escobar, J. E., Quintero, F. A., y Moncada, C. J. (2022). Fenomenología y representaciones sociales como método investigativo para la comprensión teológica de la espiritualidad. *Cuestiones Teológicas*, 49(111), 1-18. <http://doi.org/10.18566/cueteo.v49n111.a03>.
- Flament, C. L. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 85-118). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Godoy, C. (2023). *A triangulação em investigação: definição, tipos e exemplos*. <https://www.thesisdeceroa100.com>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Pueblo y Educación.
- Jodelet, D. (1986). *Psicologia Social II: Pensamento e vida social*. Paidós.
- Jodelet, D. (2003). *Conferência inaugural das Primeiras Jornadas sobre Representações Sociais*. Ciclo Básico Comum-Universidade de Buenos Aires. Argentina. <https://shre.ink/MirN>.
- Krause, M. (1998). *A reconstrução da estrutura interna das Representações Sociais através de uma análise qualitativa descritiva e relacional* [ponencia] IV Conferência Internacional sobre Representações Sociais. A era da psicologia social. Universidade Autônoma Metropolitana - Leps-Ehess, México-França.
- Martínez, G. (2011). Representações sociais que possuem alunos de nível meio superior sobre a aprendizagem e ensino das Matemáticas. *Perfis Educativos*, 33(132), 90-109.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. M., y Olivera, A. (2009). Representações sociais dos professores sobre a docência: conteúdo e estrutura. *Educação, Linguagem e Sociedade*, VI (6).
- Moscovici, S. (1979). Sobre as representações sociais. En, J. P. Forgas (Ed.), *Cognição Social*. Academic Press.
- Moscovici, S., y Hewstone, M. (1986). Da ciência ao sentido comum. En, S. Moscovici (Comp.). *Psicologia Social II. Pensamento e vida social. Psicologia social e problemas sociais*. Paidós.
- Piña Osorio, J. M., y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 102-124. http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_issues&pid=0185-2698.
- Polonia, A. A., y Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Rateau, P., y Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22-42. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802013000100003.
- Rubira-García, R., y Puebla-Martínez, B. (2018). Representações sociais e comunicação: apontes teóricos para um diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergência*, 25(76), 147-167. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>
- Silveira, L. M. O. B., y Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 283-291. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a11.pdf>
- Sotomayor, P. (1998). *Representações Sociais da Solidariedade em Jovens do Guayaquil* [Tesis de Maestría, Universidade Católica do Chile].